



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe Wien mit Familien mit Migrationshintergrund

Vorstudie zu einem interkulturellen Anforderungsprofil für eine
tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit auf Basis subjektiver
Erfahrungen und Sichtweisen von ProfessionalistInnen

Verfasserin

Katrin Mair

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Helga Schaukal-Kappus

Vorwort

Im Rahmen des Studiums der Pädagogik mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik wurde mein Interesse für das Institut für Erziehungshilfe, insbesondere wegen des historischen und theoretischen Hintergrunds sowie der spezifischen Arbeitsweise, geweckt, weshalb ich im Zuge der Überlegungen zu einem geeigneten Diplomarbeitsthema beschloss, Kontakt zum Institut aufzunehmen. Aus einer unverbindlichen Anfrage, ob es Interesse an einer Zusammenarbeit bzw. an der Bearbeitung bestimmter Fragestellungen im Rahmen einer Diplomarbeit gebe, wurden Gespräche mit der damaligen Leiterin Frau Dr. Barbara Burian-Langegger, in welchen einige Vorschläge von Seiten des Instituts besprochen wurden. Die Entscheidung fiel beiderseits auf das Thema Migration.

Vorausgegangen war eine zweijährige systematische Bearbeitung des Themas am Institut, da ein stetiger Zuwachs der Klientel mit Migrationshintergrund wahrgenommen worden war. Eine interinstitutionelle Wissenschaftsgruppe widmete sich dieser Thematik, der Arbeitsschwerpunkt war die 9. Arbeitstagung im Jahr 2008 zum Thema „Kindheit und Migration. Das Unbewusste im interkulturellen Dialog“. Zudem ergab eine organisationsintern durchgeführte Studie, dass beinahe die Hälfte der Klientel am Institut im Untersuchungszeitraum des Jahres 2007 einen Migrationshintergrund hatte, was als eine Bestätigung der Bedeutung des Themas Migration in der alltagspraktischen therapeutischen Arbeit wahrgenommen wurde. Das Interesse galt in weiterer Folge der Frage, inwiefern eine Sensibilisierung für diese Thematik in der Therapiepraxis und in den Behandlungskonzepten ihren Niederschlag findet.

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen und Anregungen stellt diese Diplomarbeit den Versuch dar, über die Erfahrungen und das Erleben der MitarbeiterInnen einen tieferen Einblick in deren Wahrnehmung und Sensibilisierung bezüglich des Themas Migration und Interkulturalität zu erlangen. Das wissenschaftliche Interesse bezieht sich darauf, in weiterer Folge Überlegungen zum Verständnis der ProfessionalistInnen von interkultureller Kompetenz bzw. einem interkulturellen Anforderungsprofil sowie daraus resultierenden praxisleitenden Konsequenzen anzustellen.

Aufgrund des breiten Spektrums des Aufgabenbereichs der Institute entschied ich mich, das Thema Migration und Interkulturalität mit dem Fokus auf dem Bereich der

Elternarbeit zu betrachten. Dank des Entgegenkommens des Instituts konnten meine Vorstellungen, für meine Diplomarbeit mit sechs MitarbeiterInnen der Elternarbeit Forschungsgespräche zu führen, verwirklicht werden. Es haben sich sechs TherapeutInnen für die Gespräche zur Verfügung gestellt, aus jedem der fünf Standorte in Wien jeweils ein oder eine MitarbeiterIn sowie ein/e LeiterIn.

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei den MitarbeiterInnen des Instituts für Erziehungshilfe für ihre Zeit und Hilfe bedanken! Zunächst gilt mein Dank Frau Dr. Barbara Burian-Langegger für das Entgegenkommen und den Anstoß zur Beschäftigung mit dem Thema, Frau Dr. Karin Lebersorger für ihre organisatorischen Bemühungen und Herrn Mag. Siegfried Tatschl für seine wertvollen inhaltlichen Hilfestellungen und Anregungen.

Im Besonderen jedoch möchte ich mich bei allen sechs GesprächspartnerInnen für die spannenden und ausführlichen Gespräche bedanken, die aufgrund des breiten Fakten- und Erfahrungswissens sowie der einfühlsamen Zugangsweisen zur Thematik, die nur eine von so vielen in der Arbeit am Institut darstellt, bleibenden Eindruck bei mir hinterlassen haben!

Außerdem möchte ich Frau Dr. Helga Schaukal-Kappus für ihr Interesse und Verständnis sowie die anregende und versierte Betreuung danken!

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	3
EINLEITUNG.....	9
I THEORETISCHER TEIL	13
1. DAS INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSHILFE WIEN.....	13
1.1 Historische Rahmenbedingungen und Gründung des Instituts	13
1.2 Selbstverständnis und theoretische Verortung des Instituts	18
1.3 Institutionelle Rahmenbedingungen	20
1.3.1 Organisatorische Strukturen der Institute.....	20
1.3.2 Behandlungsgrundsätze.....	21
1.3.3 Vorgangsweise im einzelnen Fall	23
1.3.4 Klientel und behandelte Symptome	23
1.3.5 Interventionsformen und Angebote.....	25
1.4 Die Elternarbeit am Institut	28
1.5 Das Institut für Erziehungshilfe in Zahlen.....	31
1.6 Familien mit Migrationshintergrund am Institut für Erziehungshilfe	34
2. KOMPONENTEN EINES INTERKULTURELLEN ANFORDERUNGSPROFILS FÜR EINE TIEFENPSYCHOLOGISCH ORIENTIERTE ELTERNARBEIT	39
2.1 Begriff und Konzept „interkultureller Kompetenz“ und ihre Bedeutung für das Thema der Diplomarbeit.....	39
2.1.1 Interkulturelle Kompetenz: begriffliche Annäherung	40
2.1.1.1 Der Begriff <i>Kultur</i>	40
2.1.1.2 Der Kulturkontakt: <i>interkulturell/ transkulturell</i>	45
2.1.1.3 Der Begriff <i>interkulturelle Kompetenz</i>	47
2.1.2 Interkulturelle Kompetenz als Konzept.....	48
2.1.2.1 Forschungsgeschichtliche Grundlagen.....	49
2.1.2.2 Grundlagen von Konzeptualisierungen interkulturelle Kompetenz....	51
2.1.2.3 Konzepte interkultureller Kompetenz	57
2.1.3 Verständnis von interkultureller Kompetenz für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund	64
2.2 Interkulturalität in Theorie und Praxis der Psychoanalyse	69
2.2.1 Der/die/das Fremde in der Psychoanalyse- Die Forschungspraxis der Ethnopschoanalyse	69
2.2.2 Interkulturelle psychoanalytische Therapiepraxis als Anwendungsfeld der Ethnopschoanalyse	70

2.2.2.1	Entwicklungen der Klinischen Ethnopschoanalyse in Frankreich....	71
2.2.2.2	Entwicklungen der interkulturellen psychoanalytischen Therapie im deutschsprachigen Raum	75
2.2.3	Psychoanalytische Konzepte in der interkulturellen Therapiepraxis- Perspektiven in der Literatur	77
2.2.4	Resümee	78
2.3	Wissensbezogene Dimension.....	79
2.3.1	Migrationsspezifische Kenntnisse.....	81
2.3.2	Kulturspezifische Kenntnisse	85
2.3.3	Resümee	88
2.4	Handlungsbezogene Dimension	90
2.4.1	Resümee	95
2.5	Strukturelle Rahmenbedingungen	97
2.5.1	Resümee	101
 II EMPIRISCHER TEIL.....		102
 3. EIN INTERKULTURELLES ANFORDERUNGSPROFIL FÜR DIE TIEFENPSYCHOLOGISCH ORIENTIERTE ELTERNARBEIT - ASPEKTE AUS DER PRAXIS		102
3.1	Fragestellungen	102
3.2	Forschungsdesign und Methodik	103
3.2.1	Begründung für ein qualitatives Vorgehen	103
3.2.2	Methode der Erhebung	105
3.2.2.1	Das problemzentrierte Interview	105
3.2.2.2	Darstellung der GesprächspartnerInnen	107
3.2.2.3	Rahmenbedingung der Gesprächsdurchführung	107
3.2.2.4	Beschreibung der Themenkomplexe des Leitfadens des PZI	108
3.2.3	Methode der Aufbereitung- Die wörtliche Transkription	110
3.2.4	Methode der Auswertung	111
3.2.4.1	Die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring.....	111
3.2.4.2	Beschreibung der Auswertungskategorien.....	113
3.3	Forschungsergebnisse.....	116
3.3.1	Darstellung der Forschungsergebnisse.....	116
3.3.2	Diskussion der Forschungsergebnisse.....	149
 4. CONCLUSIO		159
 LITERATURVERZEICHNIS		162
 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS		171

ANHANG	172
A. Interviewleitfaden	172
B. Zusatzprotokoll	174
C. Erklärung	175
D. Übereinkunft	176
E. Zuordnungen relevanter Textbestandteile der Forschungsgespräche zu den jeweiligen Kategorien	177
F. Transkriptionen der Forschungsgespräche	179
F1. Transkription des Gesprächs mit Person B1	179
F2. Transkription des Gesprächs mit Person B2	196
F3. Transkription des Gesprächs mit Person B3	213
F4. Transkription des Gesprächs mit Person B4	224
F5. Transkription des Gesprächs mit Person B5	242
F6. Transkription des Gesprächs mit Person B6	259
G. Kurzzusammenfassung	276
Abstract	277
H. Eidesstattliche Erklärung	278
I. Lebenslauf	279
J. Danksagung auf privater Ebene	280

Einleitung

Durch Globalisierung und Migration sind Menschen mit Migrationshintergrund¹ zunehmend Thema in verschiedensten Bereichen, auch als KlientInnen² medizinischer, sozialer und psychosozialer Dienstleistungen. Mit der aufkommenden Auseinandersetzung mit der Thematik um interkulturelle Interaktionen geht eine Forderung nach stärkerer interkultureller Orientierung einher, welche auch im Hinblick auf Therapie- und Beratungsangebote ihren Niederschlag findet. Es gibt eine zunehmende Vielfalt an Literatur zu migrationssensiblen bzw. interkulturellen Beratungs- und Therapieansätzen, wobei die Diskussion vom Begriff „interkulturelle Kompetenz“ dominiert wird.

Das Institut für Erziehungshilfe (Child Guidance Clinic) in Wien ist ein seit 1949 bestehendes öffentliches, institutionelles Unterstützungssetting, erwachsen aus Traditionen der Jugendwohlfahrt und psychoanalytischen Entwicklungen in Wien, welche bereits auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückzuführen sind. Auch heute noch eine Institution der Jugendwohlfahrt, ist das Institut für Erziehungshilfe eine ambulante Einrichtung, die psychologische Diagnostik, tiefenpsychologisch orientierte psychotherapeutische Behandlung von Kindern und Jugendlichen und tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit mit Erziehungsberechtigten anbietet. Die Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe ist ein spezifisches Setting, in welchem mit den Eltern und getrennt von den Kindern gearbeitet wird. Aufgrund des Wandels im Laufe der Institutsentwicklung und seines Anforderungsprofils haben heute alle MitarbeiterInnen der Elternarbeit Psychotherapieausbildungen, mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen, jedoch vorwiegend tiefenpsychologisch orientiert.

Im Zuge einer organisationsintern durchgeführten Studie, welche den faktischen Umfang des Themas „Migration“ in Bezug auf die KlientInnen des Instituts erfassen sollte, wurde für den Erhebungszeitraum des Jahres 2007 festgestellt, dass in etwa 45% der KlientInnen sowohl bei den „Erstkontakten“ als auch in den „laufenden Therapien“

¹ Die Bezeichnung Menschen mit „Migrationshintergrund“ bezieht sich hier auf Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. In weiterer Folge lässt sich diese Gruppe in MigrantInnen der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern. Diese Definition wurde von Statistik Austria (2012) von den "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing" der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) übernommen.

² In dieser Diplomarbeit wird zur Berücksichtigung beider Geschlechter das „Binnen-I“ verwendet.

einen Migrationshintergrund hatten. (Jahresbericht des Instituts für Erziehungshilfe 2008, 17)

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts sind sich der Relevanz des Themas der Migration und Interkulturalität zunehmend bewusst und es stellt sich damit die Frage, wie eine Sensibilisierung für diese Thematik von Seiten der MitarbeiterInnen in den Behandlungskonzepten ihren Niederschlag finden kann.

In dieser Diplomarbeit soll der Kontext der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe mit Familien mit Migrationshintergrund betrachtet werden. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen der Elternarbeit und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund stärkende Komponenten, welche in weiterer Folge für die Entwicklung des Kindes unterstützend wirken.

Die interkulturelle Kompetenzforschung umfasst eine Vielzahl wissenschaftlicher Literatur zum Begriff und Konzept *interkultureller Kompetenz*. Im Zuge der Recherche in der deutschsprachigen Literatur wurde jedoch kein Konzept mit tiefenpsychologischer Orientierung gefunden. Aus diesem Grund werden Theoretisierungen und Konzeptüberlegungen zu interkultureller Kompetenz für pädagogische, psychiatrische, psychotherapeutische, erziehungsberaterische, soziale und psychosoziale Arbeitsbereiche werden für die Darstellung eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine Elternarbeit herangezogen. Im tiefenpsychologischen Kontext finden sich zwar keine Konzeptentwürfe zum Begriff interkulturelle Kompetenz im engeren Sinn, jedoch interkulturelle bzw. transkulturelle Theorie- und Praxisansätze für Beratung und Therapie. Einen besonderen Stellenwert nehmen ethnopsychoanalytisch orientierte Überlegungen und die damit verbundene interkulturelle psychoanalytische³ Therapie als Anwendungsfeld der Ethnopsychoanalyse ein. Als theoretische Ergänzung für ein interkulturelles Anforderungsprofil für die Elternarbeit wird auf Perspektiven der ethnopsychoanalytischen Forschungspraxis und interkulturellen psychoanalytischen Therapiepraxis Bezug genommen.

³ „Tiefenpsychologie“ soll hier nicht mit „Psychoanalyse“ synonym verwendet werden. Da im interkulturellen Kontext überwiegend die Psychoanalyse in Erscheinung tritt, z.B. in Form der „Ethnopsychoanalyse“, beziehen sich die theoretischen Ergänzungen (im Sinne des tiefenpsychologischen Kontexts des Instituts für Erziehungshilfe) in dieser Diplomarbeit vorwiegend auf die „Psychoanalyse“.

Vor diesem Hintergrund werden im theoretischen Teil dieser Arbeit Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Arbeitsweise und des spezifischen Settings der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe sowie unter Bezugnahme auf psychoanalytische Perspektiven aus der interkulturellen Therapiepraxis angestellt.

Die durchgeführte empirische Untersuchung soll den Blick auf das alltagspraktische Handeln im Feld der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe werfen. Mithilfe von Forschungsgesprächen soll über die Erfahrungen und Sichtweisen von ProfessionalistInnen deren Verständnis von interkultureller Kompetenz bzw. eines interkulturellen Anforderungsprofils sowie die sich auf der Grundlage dieses Verständnisses ergebenden praxisleitenden Konsequenzen untersucht werden.

Basierend auf diesen vorangegangenen Überlegungen geht folgende, dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage voraus:

Was verstehen die MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe unter „Interkultureller Kompetenz“ bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich für sie auf der Grundlage dieses Verständnisses?

Im ersten Teil der Diplomarbeit wird der theoretische Bezugsrahmen um das Thema eines interkulturellen Anforderungsprofils für die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund dargestellt.

Einführend wird das Institut für Erziehungshilfe Wien beschrieben, zum einen die historischen Rahmenbedingungen und seine Gründung sowie das Selbstverständnis und die theoretische Verortung. Die institutionellen Rahmenbedingungen, wie organisatorische Strukturen der Institute, Behandlungsgrundsätze, die Vorgangsweise im einzelnen Fall sowie Klientel und behandelte Symptome, Interventionsformen und Angebote, werden dargestellt, wobei im Besonderen auf die an den Instituten angebotene Elternarbeit eingegangen wird. Anschließend folgt ein Überblick über das Institut für Erziehungshilfe in Zahlen bezüglich der Klientel und angebotenen Interventionsformen, um zum einen die aktuelle Situation sowie bestimmte Veränderungen bzw. Konstanten in der Entwicklung der Institute zu veranschaulichen.

Abschließend wird auf Familien mit Migrationshintergrund als Klientel am Institut für Erziehungshilfe eingegangen. Es wird ein Einblick in die Beschäftigung mit dem Thema Migration am Institut gegeben, unter besonderer Bezugnahme auf eine für den Erhebungszeitraum des Jahres 2007 institutsintern durchgeführte Untersuchung zu den Migrationshintergründen der an den Instituten vorstelligen Klientel.

Im nächsten Kapitel wird auf das Spektrum an Komponenten eingegangen, die für eine Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als relevant betrachtet werden können. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* werden verschiedene Verständnisweisen und Grundlagen von Konzepten interkultureller Kompetenz diskutiert. In einem weiteren Schritt wird die Bedeutung des Begriffs für das Thema der Diplomarbeit aufgezeigt. Nach einer Darstellung theoretischer und praktischer Entwicklungen in der Psychoanalyse im Kontext der Interkulturalität werden die verschiedenen Komponenten eines *interkulturellen Anforderungsprofils* jeweils in eigenen Kapiteln erläutert. Durch die Ergänzung um (ethno-)psychoanalytische Überlegungen und Erkenntnisse aus der interkulturellen psychoanalytischen Therapiepraxis sowie durch die Berücksichtigung der Arbeitsweise und des spezifischen Settings am Institut für Erziehungshilfe wird versucht, die verschiedenen Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils mit der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit in Beziehung zu setzen.

Im empirischen Teil werden mit Hilfe problemzentrierter Interviews (PZI) die subjektiven Verständnisse von interkultureller Kompetenz bzw. die subjektiven Sichtweisen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil von MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe erhoben. Dieser Interviewtyp basiert auf theoriegeleiteter Forschung, wobei bestimmte Themenkomplexe auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Problemanalyse entwickelt und bei der Gesprächsführung als Leitfaden verwendet werden. In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2010) wird das Datenmaterial der Forschungsgespräche ausgewertet, wobei die qualitativen Daten durch Analyseregeln systematisiert und überprüfbar gemacht werden. Die den entwickelten Auswertungskategorien zugeordneten Transkriptbestandteile werden je Kategorie zusammengefasst und mit dem theoretischen Teil der Diplomarbeit in Beziehung gesetzt und diskutiert. Das letzte Kapitel umfasst eine Darstellung der wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung.

THEORETISCHER TEIL

1. Das Institut für Erziehungshilfe Wien

Dieses Kapitel hat das Institut für Erziehungshilfe Wien (Wiener Child Guidance Clinic) zum Gegenstand. Zunächst werden die historischen Rahmenbedingungen und die Gründung der Institute sowie das damit verbundene Selbstverständnis und die theoretische Verortung der Einrichtung dargestellt. Anschließend werden die institutionellen Rahmenbedingungen ausgemacht: Einer Beschreibung der organisatorischen Strukturen, der Behandlungsgrundsätze und der Vorgangsweise im einzelnen Fall folgt eine Darstellung der Klientel und der behandelten Symptome sowie der Interventionsformen und Angebote, wobei im Besonderen auf die Elternarbeit eingegangen wird. Um einerseits die aktuelle Situation sowie andererseits bestimmte Veränderungen bzw. Konstanten in der Entwicklung der Institute zu veranschaulichen, folgt ein statistischer Überblick über das Institut für Erziehungshilfe bezüglich der Klientel und der angebotenen Interventionsformen. Abschließend wird auf die Beschäftigung mit dem Thema Migration am Institut für Erziehungshilfe eingegangen, wobei im Besonderen auf eine für den Erhebungszeitraum des Jahres 2007 institutsintern durchgeführte Untersuchung zu den Migrationshintergründen der an den Instituten vorstelligen Klientel Bezug genommen wird.

1.1 Historische Rahmenbedingungen und Gründung des Instituts

Nach Brainin (1985, 205) ist die Gründung des Instituts für Erziehungshilfe nur in Zusammenhang mit den Traditionen der Jugendwohlfahrt in Wien und infolgedessen mit Entwicklungen der Erziehungsberatung zu verstehen. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Entwicklungen des Wiener Fürsorgewesens und der Erziehungsberatung bis zur Gründung des Instituts für Erziehungshilfe kurz nachgezeichnet.

Der Beginn der Tätigkeit von ersten Erziehungsberatungsstellen in Wien in den 1920er Jahren steht in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen der Jugendwohlfahrt. In einem Gemeinderatsbeschluss von 1910 wurde die „Berufsvormundschaft“ eingeführt, welche die Übernahme der Vormundschaft für unehelich geborene Kinder durch Beamte der Stadt Wien sowie eine Anleitung von Müttern in Säuglingspflege vorsah.

Dafür wurden erste Fürsorgestellen errichtet. Aus Gründen des sozialen Elends während des Ersten Weltkriegs sollte das Jugendamt die Gesundheits-, Erziehungs- und Unterhaltsfürsorge dieser Kinder und Jugendlichen übernehmen. Das Konzept der Erziehungsfürsorge ist für die Weiterentwicklung der städtischen Erziehungsberatung, als einen Teil der Jugendfürsorge, von besonderer Bedeutung. Die Erziehungsfürsorge hatte zum Ziel, Eltern eine entwicklungsförderliche, „richtige Erziehung“ der Kinder aufzuzeigen. Zu diesem Zweck sollten einerseits FürsorgerInnen die Familien zu Hause besuchen und sich um die Säuglinge und Kleinkinder kümmern und andererseits fürsorgebedürftige Kinder und Jugendliche bei ErzieherInnen vorstellig werden. Für die Arbeit der ErzieherInnen bzw. ErziehungsberaterInnen wurde vorgesehen, dass in den Fürsorgestellen, welche 1918 zu Bezirksjugendämtern ausgebaut wurden, ErzieherInnenstellen zu etablieren. Die Funktion des ersten städtischen Erziehungsberaters übernahm der Heilpädagoge und Psychologe Franz Winkelmayr und die ersten Beratungen fanden von 1919 bis 1920 statt. Der Individualpsychologe Alfred Adler kann ebenfalls zu den ersten ErziehungsberaterInnen Wiens gezählt werden, da er zur selben Zeit begann, Vorlesungen für Kinder und Eltern zu halten. (Spiegl 2012, 12ff.)

In der Literatur wird vielfach die Bedeutung des Psychoanalytikers und Pädagogen August Aichhorn für die Entwicklungen der Erziehungsberatung und auch für die Entstehung des Instituts für Erziehungshilfe hervorgehoben. Ab 1922 übernahm August Aichhorn den Ausbau der Erziehungsberatungsstellen an den Jugendämtern. Als Leiter der Erziehungsberatungsstellen der Wiener Bezirksjugendämter ab 1923 gab er den Anstoß für die Errichtung von Erziehungsberatungsstellen in allen Bezirksjugendämtern bis zum Jahr 1927. Charakteristisch für die städtische Erziehungsberatung war die Bedeutung der Teamarbeit, und daraus resultierend eine enge Zusammenarbeit und der Informationsaustausch zwischen ErziehungsberaterInnen und FürsorgerInnen. In der Zeit des Aufbaus städtischer Erziehungsberatung entstanden auch private Erziehungsberatungsstellen. So gründete zum Beispiel die Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV) 1923 ihre erste Erziehungsberatungsstelle am Psychoanalytischen Ambulatorium. Unter Mitwirkung August Aichhorns konnte 1932 eine zweite Beratungsstelle der WPV errichtet werden (Spiegl 2012, 15f.), sowie ein Erziehungsberatungsseminar 1933 (Brainin 1985, 206).

Mit der Besetzung Österreichs 1938 fand die nationalsozialistische Ideologie auch in der Jugendfürsorge ihren Niederschlag. Kinder und Jugendliche, die von FürsorgerInnen, ÄrztInnen und PsychologInnen als „behindert und asozial“ klassifiziert wurden, wurden in „Erziehungsanstalten“, die zu Vorläuferorganisationen von Tötungsanstalten oder Jugend-Konzentrationslagern wurden, deportiert. Wesentliche Veränderungen gab es auch im Bereich der Ausbildung der FürsorgerInnen. Private Lehranstalten wurden von den Nationalsozialisten geschlossen, die neu eröffnete „Soziale Frauenschule der Stadt Wien“ wurde zum Großteil von SS-Ärzten geleitet. In dieser Zeit kam es auch zu den Untersuchungs- und Euthanasieprogrammen an Kindern in der 1940/41 eingerichteten Jugendfürsorgeanstalt „Am Spiegelgrund“ der „Heil- und Pflegeanstalt Am Steinhof“, welche ab 1942 unter dem Namen „Heilpädagogische Klinik Am Spiegelgrund“ geführt wurde. Franz Winkelmayr wurde 1943 Leiter des Erziehungsheimes „Am Spiegelgrund“ sowie leitender Erziehungsberater des „Gaujugendamts“, die 1938 umbenannte Zentrale des Jugendamts. (Spiegel 2012, 18f.)

Der Wiederaufbau der Erziehungsberatung in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg war wesentlich von amerikanischen Ambitionen geprägt, Erziehungsberatungsstellen nach dem Vorbild der Child Guidance- und der Psychohygiene-Bewegung zu errichten. Die in den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts in den USA aufkommende *Child Guidance-Bewegung* verstand unter dem Begriff „Child Guidance“ eine Führung oder Lenkung von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Möglichkeiten der Kinder an ihrer Entwicklung sowie der gleichzeitigen Einbindung der Eltern. Charakteristisch für die Child Guidance Kliniken war einerseits die Arbeit in multiprofessionellen Teams, zusammengesetzt aus ÄrztInnen bzw. PsychiaterInnen, PsychologInnen sowie SozialarbeiterInnen bzw. FürsorgerInnen, sowie das Verständnis des Kindes in seiner Gesamtheit, „seinen Beziehungen zum familiären, gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld unter Zuhilfenahme von Beobachtung, Testverfahren und Gesprächen mit den erwachsenen Bezugspersonen“ (Spiegel 2012, 21). Neben der Untersuchung und Behandlung lag der Schwerpunkt in den Child Guidance Kliniken auf der Forschung und Lehre auf der Basis jugendpsychiatrischer, kinderpsychologischer und soziologischer Wissenschaft. (Spiegel 2012, 29f.)

Die *Psychohygiene-Bewegung* - im Jahr 1908 ebenfalls in den USA gegründet - setzte sich die Erhaltung der seelischen Gesundheit, die Verbesserung der Behandlung psychisch Kranker und die Aufklärung der Bedeutung der psychischen Abweichungen

unter anderem für Erziehungsprobleme zum Ziel. Beeinflusst von der Child Guidance-Bewegung weiteten sich die Interessen der Psychohygiene-Bewegung auf die Pädagogik aus, wodurch psychologische Testverfahren vermehrt bei Kindern mit Erziehungsschwierigkeiten angewandt wurden. (Spiegl 2012, 21f.)

Der Wiederaufbau des Fürsorgewesens in Wien nach dem Zweiten Weltkrieg war wesentlich geprägt von den Vereinten Nationen (UNO) und der unter dem Namen „Quäker“ bekannter gewordenen „Society of Friends“ (Mirecki 2001, 12). Für die Errichtung des Wiener Jugendamts sollten wissenschaftliche Erkenntnisse im Gebiet der Kinderpsychotherapie und des „Casework“⁴, der vertieften Einzelfallhilfe, welche in den Child Guidance Kliniken der USA angewandt wurden, Einzug finden. Die Arbeit der angloamerikanischen Child Guidance Kliniken basierte auf der Psychoanalyse Sigmund Freuds, der Individualpsychologie Alfred Adlers sowie den Erfahrungen der Wiener tiefenpsychologischen Schulen. Die UNO beabsichtigte, die Fürsorge nach tiefenpsychologischen Aspekten wiederherzustellen und in der österreichischen Sozialarbeit die Casework-Methode zu etablieren. (Spiegl 2012, 47f.) Ab dem Jahr 1947 erhielten ÄrztInnen und FürsorgerInnen bzw. ErziehungsberaterInnen in Österreich durch Stipendien der UNO die Möglichkeit, Erfahrungen in Child Guidance Kliniken, und dadurch auch mit der Casework-Methode, zu sammeln. Diese Erfahrungen sollten in den Aufbau von Modelleinrichtungen einfließen (Spiegl 2012, 22). Zwei der StipendiatInnen waren die Fürsorgerin und Psychoanalytikerin Rosa Dworschak, eine Schülerin und enge Mitarbeiterin August Aichhorns, und die Psychologin Dr. Elisabeth Winkler. Beide wirkten dann auch von Beginn an am Institut für Erziehungshilfe mit (Spiegl 2012, 48). Durch Spenden der englischen Wohltätigkeitsorganisation RAYAC⁵, wobei die erfolgreichen Bemühungen von Dr. Franziska Fried⁶ um Unterstützungsgelder für die Wiener Jugendwohlfahrt

⁴ Die Casework Methode wird einerseits als Prozess der Problemlösung und andererseits als eine Methode der Hilfe zur Selbsthilfe dargestellt und beschrieben, welche durch eine neue Haltung der ProfessionalistInnen gegenüber KlientInnen entstanden ist (Spiegl 2012, 68). Die im deutschsprachigen Raum als „Einzelfallhilfe“, „Vertiefte Einzelfallhilfe“ oder „Soziale Einzelfallhilfe“ bekannte *Casework* Methode entwickelte sich in den USA vor dem Hintergrund der Soziologie, der Tiefenpsychologie, der Psychiatrie und der humanistischen Psychologie. Merkmale der Casework sind die dynamische Beziehung zwischen KlientInnen und ProfessionalistInnen und das individuelle Eingehen auf KlientInnen und deren psychische Zustände. Methodische Elemente sind die helfende Beziehung, die Falldiagnose und das Gespräch, wobei die Gesprächsführung von einer positiven Beziehung zwischen ProfessionalistInnen und KlientInnen geprägt sein sollte. Das Instrument des Lehr- und Lernprozesses ist die Supervision, welcher in der Casework-Methode ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. (Kazak 2003, 110f.)

⁵ Rehabilitation of Asocial Youth in Austria Committee

hervorzuheben sind, und der Zusammenarbeit der „Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogik“⁷ mit der Stadt Wien sowie der UNO-Delegierten Miss Pohek wurde die Errichtung einer Child Guidance Clinic in Wien in die Wege geleitet. Im Jahr 1949 wurde der Gründungsvertrag der ersten Wiener Child Guidance Clinic unter Schirmherrschaft des „Vereins für psychische Hygiene“ aufgesetzt (Spiegel 2012, 51). Im August 1949 wurde schließlich das „Institut für Erziehungshilfe Wien“ eröffnet, das erste Institut wurde im Gemeindebau „Karl Marx Hof“ im 19. Wiener Gemeindebezirk etabliert. Die Namensbezeichnung „Institut für Erziehungshilfe“ sollte darauf hinweisen, dass in dieser Einrichtung, als „Institut“, die Tätigkeit nach wissenschaftlichen Kriterien stattfand. Weiters sollte der Begriff „Erziehungshilfe“ auf das Ziel und die Methode der Arbeitsweise hinweisen. Ein „multiprofessionelles Team erforscht und behandelt die seelische und die soziale Situation eines ‚gefährdeten‘ Kindes unter Einbeziehung der jeweiligen Bezugspersonen“ (Spiegel 2012, 52).

Das erste Team stand unter der Leitung des Kinderarztes Dr. Franz Wurst, zudem waren die Psychologin Dr. Elisabeth Winkler und drei Fürsorgerinnen bzw. Sozialarbeiterinnen, unter ihnen Rosa Dworschak beschäftigt (Naske 1998, 38). In der Literatur wird die Arbeit von Rosa Dworschak hervorgehoben, welche im Rahmen ihrer Tätigkeit am Institut für Erziehungshilfe ihren Traum, die Casework-Methode als praktische Arbeitsmethode anzuwenden, verwirklichen konnte (Spiegel 2012, 52f.).

Ab dem Jahr 1951 stand das Institut unter psychiatrischer Leitung, zunächst 25 Jahre unter der des Individualpsychologen Dr. Knut Baumgärtel. Unter der Schirmherrschaft Baumgärtels entstanden weitere Institute, die die verschiedenen Regionen Wiens versorgen sollten. Das zweite Institut wurde 1969 im 5. Wiener Bezirk und 1974 das dritte Institut in der „Stadt des Kindes“, einem Heim für Kinder und Jugendliche im 14. Bezirk, gegründet (Naske 2001, 52). Nach der Übernahme der Leitung durch Dr. Ruth Naske im Jahr 1975 gelang eine Ausweitung der Institute auf fünf Standorte. 1978 wurde das vierte Institut im 21. Wiener Bezirk und 1982 das fünfte Institut im 10.

⁶ Entsprechend einer E-Mail-Korrespondenz zwischen Thomas Aichhorn und Helga Schaukal-Kappus (im September 2011) konnten wesentliche bis dahin offene Fragen in Bezug auf die Person Dr. Franziska Fried und ihr Wirken im Zusammenhang mit der Gründung des Instituts für Erziehungshilfe geklärt werden. „Frau Dr. Fried“ fand in Briefen von August Aichhorn als Kontaktperson bezüglich Unterstützungsgelder für die Wiener Jugendwohlfahrt wiederholt Erwähnung und war 1949 an der Gründung der Heilpädagogischen Gesellschaft beteiligt, des Trägervereins der Institute für Erziehungshilfe.

⁷ Dies war die damalige Bezeichnung der „Gesellschaft für Heilpädagogik“.

Bezirk eröffnet (Stockert 1974, 7ff.). Die Leitung übernahm von 1998 bis 2002 Dr. Elisabeth Brainin und von 2002 bis 2012 Dr. Barbara Burian-Langegger.

1.2 Selbstverständnis und theoretische Verortung des Instituts

Die Arbeitsweise an den Instituten war seit den Anfangsjahren an tiefenpsychologischen Grundsätzen orientiert. Zwei klassische psychotherapeutische Methoden wurden angewandt: Die analytische nach Sigmund Freud und August Aichhorn, sowie die individualpsychologische Lehre nach Alfred Adler (Spiegel 2012, 65). Auch heute noch liegt der theoretische Schwerpunkt des Instituts für Erziehungshilfe in der Tiefenpsychologie, sowohl bei den Kindertherapien, in der Arbeit mit den Eltern, als auch in der Psychodiagnostik.

Barbara Burian-Langegger (2009, 8) bezeichnet das Institut mit seinen mittlerweile insgesamt fünf Standorten als „die größte ambulante Einrichtung für tiefenpsychologisch orientierte Langzeitpsychotherapie für Kinder, Jugendliche und deren Familien.“ Die Hauptaufgaben konzentrieren sich auf die ambulante Psychotherapie für Kinder und Jugendliche, die ambulante Elternarbeit sowie Diagnostik.

Seit der Gründung des ersten Instituts besteht die Forderung nach regionalisierter und gemeindenaher Versorgung durch das psychotherapeutische Angebot der Einrichtung (Naske 1998, 38). Es besteht bis heute der Auftrag an das Institut, einen Beitrag zur psychosozialen Grundversorgung der Wiener Bevölkerung zu leisten, womit sich die Arbeit verstärkt den sozial Benachteiligten zuzuwenden hat (Brainin 2001b, 320). So basiert das Konzept des Instituts für Erziehungshilfe nach Brainin und Kral (1998, 10) neben der tiefenpsychologischen Orientierung außerdem auf der Niederschwelligkeit der Einrichtungen auf regionaler Grundlage und der engen Vernetzung mit anderen sozialen Institutionen auf dem Gebiet des Kindes- und Jugendwohls. Brainin (1985, 210) verweist in diesem Zusammenhang auf die „sozialtherapeutische Aufgabe“, die dem Institut vom Amt für Jugend und Familie vorgegeben ist. Lange Zeit kamen Familien ausschließlich freiwillig an das Institut und die psychotherapeutische Behandlung konnte in privatem, geschütztem Bereich stattfinden. Aufgrund der Änderungen durch die Wiener Heimreform kam es zu einer verstärkten

Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugend und Familie. Die damit verbundenen zunehmenden Weiterverweisungen vom Jugendamt an das Institut führten ab dem Jahr 1997 zu einer Veränderung der Klientel⁸ (Spiegl 2012, 147f.). Vom Jugendamt an das Institut verwiesene Familien hatten ab diesem Zeitpunkt Vorrang vor jenen, die privat in das Institut kamen. Dies führte zu einer Zunahme der Klientel aus sozial ärmeren Bevölkerungsschichten, viele Kinder kommen bereits früh multipel traumatisiert an die Institute und die Familien zeigen weniger Bereitschaft zu Mitarbeit und Einsicht. Diese Familien kommen nicht freiwillig an das Institut, sondern erhalten eine „Unterstützung der Erziehung“⁹, also eine behördliche Weisung, eine Psychotherapie zu beginnen. Damit verbunden ist eine regelmäßige Kontrolle, ob verordnete Maßnahmen auch zielführend sind. Der neue Zuweisungsmodus für Kinder und Familien im Rahmen der „Unterstützung der Erziehung“ führte zu einer intensiveren Kooperation mit dem Psychologischen Dienst der MAG ELF des Jugendamtes (Jahresbericht 2003, 1). Aufgrund dieser Rahmenbedingungen kann das Institut für Erziehungshilfe als eine „Institution, der ein gesellschaftlicher Auftrag zur Psychotherapie erteilt wird“ verstanden werden (Burian-Langegger 2004, 43f.).

Brainin (1985, 210) sieht gerade in dieser sozialtherapeutischen Aufgabe die Stärke der Institution, da so die Möglichkeit der Anwendung psychoanalytischen Wissens in einem Bereich, „in dem sonst psychoanalytisch-pädagogische und therapeutische Prinzipien nicht angewandt werden können“, besteht. So versteht auch Thomas Aichhorn (2001, 19) die Institute nicht nur als Einrichtungen der Erziehungshilfe und der Kindertherapie, sondern auch als

„Ort, an dem die Tradition der in Wien entwickelten psychoanalytischen Pädagogik, Sozialarbeit und Kindertherapie lebendig geblieben ist und weitergegeben wurde, als eine andere Anwendung von Psychoanalyse neben ihrer Anwendung der psychoanalytischen Kur.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für das Selbstverständnis des Instituts für Erziehungshilfe mehrere Aspekte von Bedeutung sind. In Zusammenhang mit den historischen Rahmenbedingungen, den Entwicklungen der Jugendwohlfahrt und der Erziehungsberatung in Wien liegt die theoretische Orientierung in der Tiefenpsychologie. Außerdem definiert sich der gesellschaftliche Auftrag an das Institut durch die therapeutische Versorgung für Kinder und deren Familien in Wien, wobei

⁸ Auf die Veränderungen der Klientel aufgrund der Wiener Heimreform und der verstärkten Zusammenarbeit mit dem Jugendamt wird im Kapitel 1.3.4 näher eingegangen.

⁹ Bis zum Jahr 2009 wurde die Bezeichnung „Hilfe zur Erziehung“ verwendet.

dem Institut durch die sozialtherapeutische Aufgabe von Seiten des Amtes für Jugend und Familie auch eine öffentliche Funktion zukommt.

1.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen dargestellt werden, auf deren Grundlage die Arbeit an den Instituten stattfindet. Nach einer Darstellung der organisatorischen Strukturen der Institute folgt eine kurze Beschreibung der Behandlungsgrundsätze und der Vorgangsweise im einzelnen Fall. Anschließend folgt eine Erläuterung der Klientel und der behandelten Symptome bzw. Vorstellungsgründe sowie der Angebote und Interventionsformen, wobei im Besonderen auf die Elternarbeit eingegangen wird.

1.3.1 Organisatorische Strukturen der Institute

Das Institut für Erziehungshilfe hat eine ärztliche Gesamtleitung, seit April 2012 Dr. Georg Sojka, und hatte fünf InstitutsleiterInnen und 42 Klinische PsychologInnen, PsychotherapeutInnen und SozialarbeiterInnen im Jahr 2011. Die MitarbeiterInnen kommen aus unterschiedlichen Herkunftsberufen, wie der Psychologie, Pädagogik, Medizin oder Sozialarbeit, und haben alle eine zusätzliche psychotherapeutische Ausbildung (Jahresbericht 2011, 30).

Diese Zusammensetzung ermöglicht einen multiprofessionellen Arbeitsansatz und forciert Teamarbeit als wesentlichen Bestandteil der Arbeitsweise am Institut. Sowohl die multiprofessionelle Zusammensetzung des Teams als auch die wöchentlich stattfindenden Teamkonferenzen wurden bereits mit der Gründung der Child Guidance Clinic etabliert. Die Teamkonferenzen bieten aufgrund der Multiprofessionalität die Gelegenheit, die Fälle aus verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten und zu diskutieren. Die Konferenz ermöglicht eine diskursive Besprechung der Diagnosen und Maßnahmen, des Entwicklungsstandes eines Kindes, der Interaktions- und Erziehungsprobleme zwischen Eltern und Kind, verschiedenster Aspekte der Therapieverläufe, wie Blockierungen oder Übertragung und Gegenübertragung. (Spiegel 2012, 150)

Zusätzlich zu diesem Teamkonzept hat Supervision einen hohen Stellenwert am Institut. Es besteht einerseits die Möglichkeit der internen Supervision, wie Einzel- und Gruppensupervisionen oder fallzentrierte zeitbegrenzte Supervisionen bei Problemfällen, sowie der externen Supervisionen andererseits. Einige MitarbeiterInnen führen überdies selbst in anderen fachspezifischen Einrichtungen Supervisionen durch. (Spiegl 2012, 151)

Verbindendes Element der gesamten Arbeitsweise und organisatorischen Strukturen am Institut ist der tiefenpsychologische Schwerpunkt, welcher auch die Arbeit im Team und die im Folgenden dargestellten Behandlungsgrundsätze bestimmt.

1.3.2 Behandlungsgrundsätze

Nach Burian-Langegger (2004, 49) ist ein gewisses Maß an Freiwilligkeit von Seiten der KlientInnen von großer Bedeutung, damit ein therapeutischer Freiraum entstehen kann. Die Freiwilligkeit der Eltern kann jedoch eine Schwierigkeit darstellen, da die Vorstellung eines Kindes am Institut oft durch Druck von außen, durch die Schule, durch das Amt für Jugend und Familie, etc. erfolgt. Jedoch wird hervorgehoben, dass Kindertherapien ohne freiwillige, nicht erzwungene Kooperation der Kinder sowie der Eltern kaum hilfreich und erfolgversprechend sind. Ein weiterer Behandlungsgrundsatz ist das Vertrauensverhältnis zwischen den Familien und den MitarbeiterInnen des Instituts. Burian-Langegger (2004, 49) spricht in diesem Zusammenhang von der „Etablierung einer therapeutischen Beziehung“, welche gelingt, wenn sich PatientInnen von den TherapeutInnen unterstützt fühlen und ihre Wünsche im Zentrum der Betrachtungen wahrgenommen sehen. Die Berücksichtigung dieser Grundsätze ermöglicht so die Entwicklung eines therapeutischen Prozesses, „in dessen Rahmen ein Durcharbeiten innerseelischer Konflikte stattfinden kann“. (Burian-Langegger 2004, 49)

Für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Familien ist für das Institut von Bedeutung, dass das gesamte Umfeld des Kindes ein besonderes Ausmaß an Verständnis und Bereitwilligkeit aufbringt. Damit dies gelingt, ist es nötig, „eine Übertragungsbeziehung, nicht nur die des Kindes, sondern ebenso der Eltern oder sonstigen Betreuungspersonen, herzustellen“ (Brainin 2001a, 84). Eine Vorarbeit mit den Angehörigen ist oftmals nötig, um mehr Verständnis für die Arbeit am Institut

erreichen zu können. Aus diesem Grund wird am Institut keine Kinderpsychotherapie ohne vorausgehende oder begleitende Elternarbeit angeboten.

Diese Voraussetzungen stehen in engem Zusammenhang mit der Phase der Überweisung, des Erstkontakts und der Diagnostik, welcher vom Institut für Erziehungshilfe ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird. Bevor am Institut für Erziehungshilfe bestimmte Maßnahmen getroffen werden, wird versucht, Einblick in die psychischen Erlebnisabläufe des Kindes sowie Verständnis für seine Entwicklung und Situation mit seinen Umweltgegebenheiten zu erlangen (Stockert 1974, 15f.). Hier sind vor allem die Eltern-Kind-Beziehung und die Einbettung in der sozialen Umwelt von großer Bedeutung. So müssen neben der Art der Probleme, deretwegen Familien zum Institut kommen, sowohl soziologische Gesichtspunkte als auch psychologische, tiefenpsychologische und ärztliche Fragestellungen und Untersuchungsbefunde berücksichtigt werden. Stockert (1974, 16) bezeichnet dies als „eine differentialdiagnostische Abklärung und eine multikausale Betrachtungsweise“ und sieht hierin die Voraussetzung, gezielt behandeln zu können. Die hierauf basierenden Behandlungsmöglichkeiten können einerseits Überweisungen, Empfehlungen oder andere Maßnahmen außerhalb des Instituts sowie die Inanspruchnahme der am Institut angebotenen Interventionsformen betreffen. Diese Ausführungen weisen darauf hin, dass nicht alle vorgestellten Familien als geeignet für die Behandlung am Institut erachtet werden. Grundsätzlich richtet sich das Angebot an „die breite Schicht der neurotischen, normal begabten Kinder mit Anpassungsschwierigkeiten, deren Eltern zur Mitarbeit bereit und dazu fähig sind“ (Stockert 1974, 16). Dieser Ansatz musste mit den Ansprüchen der veränderten Klientel geändert und adaptiert werden.

So können als Behandlungsgrundlagen ein gewisses Maß an Freiwilligkeit bzw. Bereitschaft der gesamten Familie, die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses, die multikausale Betrachtungsweise sowie eine differentialdiagnostische Abklärung ausgemacht werden. Ein rein phänomenologischer Zugang über die Symptome eines Kindes wird als unzureichend erachtet. Diese handlungsleitenden Prinzipien sollen durch den multiprofessionellen Arbeitsansatz und ausführliche Teamdiskussionen über die Ergebnisse der auf der Grundlage der Tiefenpsychologie durchgeführten Diagnostik gewährleistet werden. (Brainin 2001b, 320ff.)

1.3.3 Vorgangsweise im einzelnen Fall

In ihrer Beschreibung der Vorgangsweise am Institut schickt Brainin (1998, 22f.) vorweg, dass die Arbeit an den einzelnen Instituten nicht genau gleich verläuft und sich im Lauf der Jahre teils unterschiedlich entwickelt hat, je nach Ausbildung und theoretischer Orientierung der einzelnen Teams und LeiterInnen.

Die am Institut einlangenden Anrufe von Eltern, Schule, ÄrztInnen, dem Amt für Jugend und Familie, etc. werden von einer Sekretärin entgegengenommen. Nach der Erfragung des Anmeldegrunds und der überweisenden Stelle wird eine bestimmte Form des Erstgesprächs vereinbart. Die üblichste Form ist ein Gespräch inklusive psychologischem Test für das Kind mit einer Psychologin oder einem Psychologen und ein Gespräch mit einem oder einer psychotherapeutisch ausgebildeten SozialarbeiterIn für die Eltern. Die Erstinterviews werden meist nicht zu einem Termin erledigt, sondern von vornherein für die Eltern und für das Kind an unterschiedlichen Terminen angeboten.

Nach der Durchführung eines ausführlichen psychosozialen Anamnesegesprächs mit den Eltern und des psychologischen Tests mit dem Kind, erfolgt eine Besprechung und Diskussion des Falls in der wöchentlich stattfindenden Fallkonferenz im Team. Unter Einbeziehung der Erstinterviews mit den Eltern und der Untersuchungsergebnisse des Kindes wird versucht, eine Diagnose zu stellen und zu entscheiden, welche Form von Intervention den Eltern vorgeschlagen werden soll. Je nachdem, wie ein weiteres Vorgehen festgelegt wird und wie sich die jeweiligen Kapazitäten gestalten, wird mit der Vorarbeit mit den Eltern begonnen. (Brainin 1998, 22f.)

1.3.4 Klientel und behandelte Symptome

Da im weiteren Verlauf der Diplomarbeit der Fokus auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund gelegt wird, soll an dieser Stelle kurz im Hinblick auf diese KlientInnengruppe angemerkt werden, dass das Institut für Erziehungshilfe primär keine spezielle Einrichtung für psychische Probleme von MigrantInnen ist und keine fremdsprachigen PsychotherapeutInnen beschäftigt (Burian-Langegger 2009, 8). Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass aus einer PatientInnenstudie aus dem Jahr 2007, auf welche im Kapitel 1.5 näher eingegangen wird, hervorgeht, dass 45% der am

Institut vorgestellten Familien einen Migrationshintergrund hatten. Diese Zahl zeigt, dass Familien mit Migrationshintergrund einen großen Teil der Klientel ausmachen und gibt Anlass zu Überlegungen, inwiefern ein Migrationshintergrund in der Arbeit mit den Familien berücksichtigt werden kann und soll.

Im Allgemeinen stehen die Institute besonders jenen Bevölkerungsschichten offen, die sozial und ökonomisch eher zu den Randgruppen gezählt werden können und schwer Zugang zu psychotherapeutischer Behandlung haben (Burian-Langeegger 2004, 45). Das Institut für Erziehungshilfe versteht sich als Einrichtung für sozial schwache Familien (Jahresbericht 2011, 1) und die Familien, die sich an das Institut wenden oder an dieses verwiesen werden, leben oft am Existenzminimum. Bis zum Jahr 1991 erfolgten alle Hilfestellungen kostenlos. Um dem Jugendwohlfahrtsgesetz zu entsprechen, in dem ein entsprechender Beitrag für psychotherapeutische Aktivitäten vorgesehen ist, wird seit 1991 am Institut ein einkommensbezogener Unkostenbeitrag zur Behandlung der Kinder eingehoben. Dieser Unkostenbeitrag wird jedoch nur bei Nichtversicherung eingehoben (Jahresbericht 2010, 9). Für Familien, die in die Verrechnungsstufe 1 zugeteilt werden, ist es heute noch möglich, aufgrund des geringen Familieneinkommens Behandlungen ohne Kostenbeitrag in Anspruch zu nehmen. Ein Vergleich der klientInnenbezogenen statistischen Daten in den Jahresberichten bezüglich der Verrechnungsstufen deutet darauf hin, dass die am Institut betreuten Familien tendenziell (einkommens-)ärmer werden (Spiegl 2012, 153).

Die Probleme, aufgrund derer sich Familien ans Institut wenden, sind vielfältig. Burian-Langeegger (2004, 45) macht eine zunehmende Zahl schwer traumatisierter Kinder und Jugendlicher aus. Es handelt sich einerseits um Kinder und deren Familien aus Kriegsgebieten, andererseits um Kinder aus schwer traumatisierenden Milieus. Auch Brainin (1998, 20) hob bereits 1998 eine zunehmende Veränderung der Zusammensetzung der Klientel hervor. Demnach ist die Einrichtung immer mehr mit Kindern konfrontiert, „die am Rande unserer Gesellschaft existieren, die im Rahmen der großen Heimreform des Jugendamtes ihren Weg an unsere Institute finden“ (Brainin 1998, 20). Im Zuge der Wiener Heimreform im Jahr 2000 mit dem Schwerpunkt der Bildung von Wohngemeinschaften für Kinder und Jugendliche, wurden die Heime der Stadt Wien größtenteils aufgelöst (Jahresbericht 2003, 8). Infolgedessen und aufgrund der intensiveren Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugend und Familie steht das Institut bis heute als Therapieanlaufstelle auch für jene Kinder zur Verfügung, die sich nicht in

Obhut ihrer Eltern befinden, sondern in Wohngemeinschaften oder bei Pflegefamilien leben.

Eltern wenden sich entweder selbst wegen Erziehungsschwierigkeiten oder Problemen an das Institut für Erziehungshilfe oder werden an dieses von anderen Institutionen verwiesen. Im Kapitel 1.2 wurde bereits auf die Möglichkeit der Überweisung von Familien durch das Jugendamt als „Hilfe zur Erziehung“ bzw. als Maßnahmenvollzug hingewiesen. Hierbei handelt es sich meist um Familien, bei welchen der Nachweis oder die Vermutung von Vernachlässigung, Gewalt- oder Missbrauchsdelikten vorliegt (Burian-Langegger 2004, 46).

Auf diese Beschreibungen der Klientel aufbauend soll nun auf die behandelten Auffälligkeiten und Störungen bzw. Vorstellgründe am Institut eingegangen werden. Burian-Langegger (2004, 43) stellt fest, dass wegen psychischer Probleme an den Instituten vorgestellte Kinder meist bereits einen längeren Leidensweg hinter sich haben. Aufgrund intrapsychischer und familiärer Konflikte, traumatischer Erfahrungen und Entwicklungsdefizite entwickeln diese Kinder unterschiedlichste Verhaltensauffälligkeiten, psychogene Symptome und Krankheitsbilder. Auf der Homepage des Instituts für Erziehungshilfe¹⁰ findet sich folgende Auflistung an Problemen und Symptomen, für welche am Institut Hilfe angeboten wird: Erziehungsfragen, Schwierigkeiten mit Babies und Kleinkindern, Symptomen wie Ängsten, Ess- und Schlafstörungen, Bettnässen oder Stottern, disziplinäre Schwierigkeiten zu Hause und in der Schule, Lernschwierigkeiten, Kontaktschwierigkeiten und Trennungsprobleme, aggressives und selbstschädigendes Verhalten, Krisen und Konflikte in der Familie sowie Gewalt, Missbrauch und Misshandlungen.

1.3.5 Interventionsformen und Angebote

Der Schwerpunkt des therapeutischen Angebots liegt auf der tiefenpsychologisch orientierten Langzeitbehandlung von Kindern und Jugendlichen, der Elternarbeit und der tiefenpsychologisch orientierten Psychodiagnostik (Burian-Langegger 2004, 45). Somit stellt das Institut Angebote sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für deren

¹⁰ <http://www.erziehungshilfe.org/FUER.HTM>, 28.07.2012

Eltern oder andere Erziehungspersonen zur Verfügung. Das übliche Setting ist eine tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapie für das Kind und tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit. Hierbei handelt es sich um Langzeittherapien, die meist über 2 bis 3 Jahre dauern. Da nach Möglichkeit vor der Kindertherapie mit der Elternarbeit begonnen wird, dauert die Arbeit mit den Eltern oft länger. Obwohl die Therapieform an tiefenpsychologischen Gesichtspunkten orientiert ist, überschreitet ihre Frequenz in den meisten Fällen ein bis zwei Stunden pro Woche nicht. An den einzelnen Instituten werden Wartelisten geführt, da meist alle Therapieplätze besetzt sind (die Institute sind personell relativ klein und die Einzugsgebiete riesig) und nicht sofort mit einer Psychotherapie des Kindes begonnen werden kann (Brainin 1998, 19f.). So standen im Jahr 2011 250 Kinder auf der Warteliste des Instituts (Jahresbericht 2011, 1).

Zusätzlich zur tiefenpsychologisch orientierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie mit begleitender tiefenpsychologisch orientierter Elternarbeit gibt es am Institut folgende Angebote (Jahresbericht 2002, 2):

- Diagnostik: Anamneseerhebung, Psychologische Diagnostik, Testdiagnostik, Abschlussgespräch
- Ärztliche Untersuchung
- Kurzintervention
- Erziehungsberatung: ohne Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie; vor, nach und begleitend zu einer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie
- Erziehungsberatung mit Bezugspersonen
- Tiefenpsychologisch orientierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie: Langzeitbehandlung; fokale und fraktionierte Psychotherapie
- Eltern – Kleinkindbehandlung
- Familientherapie
- Gruppenpsychotherapie für Kinder und Jugendliche
- Elterngruppe
- Supervisions- und Reflexionsgruppe für Pflegeeltern
- Praktikumsbegleitung, Supervision und Fortbildung
- Vernetzungstätigkeiten
- Öffentlichkeitsarbeit

Der Bereich der therapeutischen Angebote für Kinder und Jugendliche konzentriert sich auf die langfristigen tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapien, wobei der Großteil dieser Therapien ein Mal pro Woche stattfindet. Es gibt auch zwei Mal wöchentlich stattfindende Therapiesettings, dieser Anteil ist mit ca. 10% jedoch relativ gering. Zusätzliche Angebote sind Kindergruppen und die Eltern-/ Kleinkindtherapie, wobei letztere in den vergangenen Jahren zunehmend in Anspruch genommen wird (Jahresbericht 2010, 8 und Jahresbericht 2011, 6).

Aufgrund der zunehmenden Weiterverweisungen durch das Jugendamt ab dem Jahr 1997 gab es auch Veränderungen in Bezug auf die Klientel. Es wurden vermehrt Kinder aus ärmeren Bevölkerungsschichten vorgestellt und es gab eine Zunahme von frühen multiplen Traumen sowie von narzisstischen und Borderline-Störungen. Dies bedingte eine Veränderung der therapeutischen Vorgehensweisen und eine Überprüfung und Evaluierung psychotherapeutischer Techniken, wobei die tiefenpsychologisch orientierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie weiterhin Schwerpunkt und Grundlage in der Arbeit mit den Kindern ist. Erforderliche zunehmende Bemühungen zur Sicherung eines stabilen Umfelds des Kindes, das als bedeutende Voraussetzung für eine gelingende Arbeit erachtet wird, führten nicht nur zu einer verstärkten Zusammenarbeit mit der MA 11, sondern auch mit kinderpsychiatrischen und sozialpädagogischen Einrichtungen sowie dem schulpsychologischen Dienst. (Spiegel 2012, 147f.)

Der Bereich der Diagnostik hat sich im Laufe der Jahre am Institut für Erziehungshilfe verändert. In den Anfangsjahren waren die Diagnosen noch überwiegend unstrukturiert und unsystematisch. Um dies zu ändern wurden ab dem Jahr 1996 die einzelnen Diagnosen nach dem Multiaxialen Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters (MAS) nach ICD-10 der WHO vorgenommen. Besondere Berücksichtigung finden die erste Achse (klinisch-psychiatrisches Syndrom) und die fünfte Achse, welche eine genaue Erfassung des psychosozialen Umfelds des Kindes nach folgenden Kategorien ermöglicht: Abnorme psychosozialen Umstände, abnorme intrafamiliäre Beziehungen, psychische Störung, Behinderung oder abweichendes Verhalten in der Familie, verzerrte oder inadäquate intrafamiliäre Kommunikation, abnorme Erziehungsbedingungen, abnorme unmittelbare Umgebung, akute, belastende Lebensereignisse, chronische zwischenmenschliche Belastungen (im Zusammenhang mit Schule oder Arbeit) sowie belastende Situationen als Folge von

Verhaltensstörungen des Kindes. Anhand dieser Diagnostik wurde im Jahr 1997 erhoben, dass 93% der am Institut vorstelligen Kinder in einem problematischen und belastenden Umfeld aufwachsen. Durch diese hohe Zahl sieht das Institut eine Bestätigung der Notwendigkeit einer Elternarbeit zur Verbesserung der Situationen der Kinder. Im Laufe der letzten Jahre wurden die aus der Diagnostik resultierenden Indikationsstellungen für die Therapien zunehmend verfeinert, um eine genauere Bestimmung der passendsten Therapieform und des passendsten Settings für das jeweilige Kind zu ermöglichen. (Spiegl 2012, 154f.)

Da in dieser Diplomarbeit der Fokus auf die Elternarbeit im Institut für Erziehungshilfe gelegt wird, soll im Folgenden näher auf die Arbeit mit den Eltern eingegangen werden.

1.4 Die Elternarbeit am Institut

In den Anfangsjahren der Tätigkeit des Instituts wurde mit den Eltern im Wesentlichen nach der Casework Methode gearbeitet, wobei bereits tiefenpsychologische Vorstellungen in die Therapie einfließen. Ziel war es, bei den Eltern Verständnis und Einsicht zu erwirken, um mit Unterstützung von TherapeutInnen selbst Lösungsmöglichkeiten erarbeiten zu können. Heute sind Elemente des Casework immer noch Bestandteil der Arbeit. Der Schwerpunkt liegt jedoch bei der psychotherapeutischen Betreuung. Im Laufe der Jahre gewann die Vorarbeit und Motivationsarbeit mit den Eltern immer mehr an Bedeutung. Eine Beschäftigung mit eventuellen Ängsten, Sorgen oder Vorbehalten von Seiten der Erziehungspersonen gegenüber einer Therapie des Kindes kann eine gelingende Zusammenarbeit mit der Familie ermöglichen. Zum Teil kann ein Besprechen von Problemen zu einer Klärung bzw. Lösung dieser Probleme beitragen und in weiterer Folge eine Kindertherapie erübrigen. Durch die Etablierung dieses zeitintensiven Konzepts kam es zu weniger Therapieabbrüchen und ab 1997 stieg der Anteil der Elternarbeit ohne Kindertherapie deutlich an. (Spiegl 2012, 151f.)

Ab 2004 ist jedoch wieder ein Trend in Richtung der therapiebegleitenden Elternarbeit feststellbar, welche im Jahr 2011 65,9% der Arbeit mit den Eltern ausmachte. Elterngespräche ohne Kindertherapie nahmen deutlich ab und lagen 2011 bei 7,6%. Gleichzeitig nahm die Zahl der Familientherapien bedeutend zu und lag 2011 bei

21,7%. Als Ursache für diese Entwicklung wird in den Jahresberichten 2009 und 2010 auf eine Neudefinierung der beiden Elternarbeitsgruppen hingewiesen, welche jedoch nicht näher erläutert wird. (Spiegl 2012, 145f.)

Heute konzentriert sich die Elternarbeit an den Instituten für Erziehungshilfe im Wesentlichen auf zwei Bereiche: Einerseits die Elternarbeit, die als Begleitung zur Kindertherapie angeboten wird, und andererseits die Elternarbeit, die unabhängig von den Behandlungen der Kinder erfolgt. Weitere Angebote umfassen Familientherapien, Eltern-/Müttergruppen sowie Eltern-/Kleinkindbehandlungen. Letztere werden seit 1996 als Akutintervention für Mütter mit ihren Säuglingen oder Kleinkindern angeboten und beinhalten Gespräche bzw. Beratungen, die Unsicherheiten und Ängste lindern, zu Entlastungen in der Familie führen und eventuelle Entwicklungsstörungen des Kindes aufzeigen sollen (Spiegl 2012, 148).

In Bezug auf die Beschreibung und Darstellung der Elternarbeit, wie sie an den Instituten angeboten wird, finden sich in der Literatur verschiedene Bezeichnungen: „Erziehungsberatung“ (beispielsweise im Jahresbericht 2002, 2), „Elternberatung“ (beispielsweise auf der Homepage des Instituts¹¹) oder die Bezeichnung „Elternarbeit“, welche überwiegend verwendet wird. In den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen der Elternarbeit, die im Rahmen dieser Diplomarbeit geführt wurden, wurde darauf hingewiesen, dass die begriffliche Definition der Elternarbeit immer wieder Gegenstand der Diskussion und Auseinandersetzung ist. Es wurde vermehrt hervorgehoben, dass unter Elternarbeit keine „Beratung“ oder „Erziehungsberatung“ im engeren Sinne verstanden werden kann.

So wird das Spektrum der Arbeit mit den Eltern beispielsweise beschrieben als

„eine große Bandbreite, von Erziehungsberatung, Beratung bis unterschiedlich intensiver Beschäftigung mit eigenen Kindheitserlebnissen, der eigenen Elterngeschichte und allem was sich da entwickelt hat, die Dynamik, die in der Paarbeziehung entstanden ist und dann auf das Kind einwirken kann...“ (B2, 126-130).

„Grundsätzlich ist es so, bei uns haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter alle psychotherapeutische Ausbildung, tiefenpsychologisch orientiert, und die Arbeit mit den Eltern hat sozusagen einen therapeutischen Hintergrund.“ (B2, 132-135)

Inwiefern therapeutische Elemente und Aspekte in die Elternarbeit mit einfließen, ist individuell abhängig von den jeweiligen Eltern bzw. der jeweiligen Familie:

¹¹ <http://www.erziehungshilfe.org/WAS.HTM>, Zugriff am 29.07.2012

„Wie weit das dann aber tatsächlich therapeutisch ausgeprägt ist, das hängt sehr stark natürlich von der Person ab, die diese Arbeit macht, aber auch von der Bedürftigkeit und der Bereitschaft der Eltern, auf dieses Angebot einzusteigen und ... therapeutischen Nutzen zu ziehen.“ (B2, 135-139)

Unter Berücksichtigung der Literatur und der Gespräche mit den MitarbeiterInnen kann die Arbeit mit den Eltern am Institut für Erziehungshilfe als „tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit“ bezeichnet und als ein spezifisches Setting mit psychotherapeutischem Hintergrund, das meist über reine Erziehungsberatung hinausgeht, verstanden werden.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Elternarbeit festgehalten werden, dass mit dieser vor den psychotherapeutischen Behandlungen der Kinder oder Jugendlichen, im Sinne einer Vorarbeit oder Motivationsarbeit, begonnen wird. Es geht darum, die Eltern

„zunächst einmal anzuhören, sie mit allen ihren Problemen ankommen zu lassen, mit den Eltern ein Problembewusstsein oder auch einfach Ideen zu entwickeln für dieses Problem. Der Fokus ist das Kind, aber nachdem das Kind im Kontext steht, ist alles offen.“ (B5, 59-62)

Durch diese Kontextgebundenheit kann die Arbeit mit den Eltern beschrieben werden als eine

„sehr komplexe Interaktion ... weil man in den Gesprächen immer auch das Kind und die gesamte Familiensituation im Auge haben muss.“ (B4, 128-135).

Im Rahmen der Gespräche mit den Eltern geht es um ein Erkennen und Verstehen, dass

„zwischen den Eltern und dem Kind ... Missverständnisse oder Schwierigkeiten (bestehen), sich gegenseitig richtig wahrzunehmen, und es ist unser Bestreben, wie können wir die Eltern darin unterstützen, ihr Kind wieder in einer neuen Weise wahrzunehmen ... und dann mit den Eltern auszuloten, zu erarbeiten, was könnten ihre Möglichkeiten sein, da etwas zu verändern.“ (B1, 55-62)

Eine entstehende langjährige Arbeit mit den Eltern, die dann auch begleitend zu den therapeutischen Behandlungen der Kinder stattfindet, gestaltet sich nach verschiedenen Gesichtspunkten und kann in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von der jeweiligen individuellen Familien- oder Elternsituation, beraterische bzw. erziehungsberaterische sowie therapeutische Elemente und Aspekte umfassen.

1.5 Das Institut für Erziehungshilfe in Zahlen

Die für dieses Kapitel herangezogenen statistischen Daten basieren auf dem Jahresbericht des Instituts für Erziehungshilfe Wien 2011 (Jahresbericht 2011, 3-7) und sollen einen Überblick über allgemeine Fakten zu den am Institut vorgestellten Familien des Jahres 2011 geben. Zum Vergleich und zur Veranschaulichung von Veränderungen bzw. Konstanten wird der Überblick zum Teil mit einem geschichtlichen Bezug ergänzt. Diese Ergänzungen wurden der Darstellung klientInnenbezogener und institutioneller Veränderungen von 1949 bis 2010 von Bianca Spiegl (2012, 142-155) entnommen, welche auf dem Datenmaterial der Arbeitsberichte und Jahresberichte des Instituts für Erziehungshilfe beruht.

Im Jahr 2011 gab es am Institut 582 Neuvorstellungen (testpsychologisch untersuchte Kinder), 320 Kinder und Jugendliche waren in kontinuierlicher langzeitpsychotherapeutischer Behandlung und 611 Elternpaare oder Elternteile in der Elternberatung. 180 angestellte Pflegeeltern waren in Supervision.

Die weiteren erhobenen Daten beziehen sich zunächst auf die Neuvorstellungen am Institut, anschließend auf die Diagnosen und schließlich auf die kontinuierlichen Kinderpsychotherapien und Elternarbeit.

Bezüglich des *Geschlechts* bei den Neuvorstellungen wurde ein Anteil von 65,6% Buben und 34,4% Mädchen erhoben. Der historische Vergleich zeigt im Hinblick auf das Geschlecht eine deutlich erkennbare Konstanz seit Bestehen des Instituts, der Anteil der männlichen Kinder und Jugendlichen ist mit zwei Drittel fortdauernd höher als jener der weiblichen.

Im Hinblick auf die *Altersverteilung* wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass der Anteil der 0-6 Jährigen bei 23,9%, der 6-10 Jährigen bei 34,2%, der 10-14 Jährigen bei 27,7% und der 14-18 Jährigen bei 14,2% lag. In allen Altersgruppen überwiegt der Anteil der vorgestellten Buben außer in der Gruppe der 14-18 Jährigen, in welcher der Anteil der Mädchen höher ist. Der geschichtliche Vergleich zeigt, dass bis zum Jahr 2010 der Bereich des Pflichtschulalters (von 6 bis 14 Jahren) die am stärksten vertretene Altersgruppe war. Ab 2005 erfolgte ein kontinuierlicher Anstieg der 0-6 Jährigen, welche im Jahr 2010 zum ersten Mal die am stärksten vertretene Altersgruppe war.

Hinsichtlich der *Zuweisungsform* der Neuvorstellungen wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass die meisten Familien, 21,5%, von Schulen und Kindergärten an die Institute zugewiesen wurden, gefolgt von der Kategorie „von selbst“ mit 19,4%. Die Bereiche „medizinische Einrichtungen“ und „andere Beratungseinrichtungen“ sind mit 16,4% bzw. 15,5 % vertreten. Vom Jugendamt wurden insgesamt 6,5% an das Institut verwiesen. Der historische Vergleich zeigt, dass es aufgrund einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen dem Institut und dem Jugendamt ab 1997 bis 2000 einen deutlichen Anstieg der Zuweisungen durch das Jugendamt gab, welche im Jahr 2000 bei ca. 31% liegen. Ab 2001 wurde trotz der intensiveren Zusammenarbeit zwischen den Institutionen ein stetiger Rückgang festgestellt, im Jahr 2010 wurden nur mehr 9,1% vom Jugendamt zugewiesen. Ein gegenläufiger Trend wurde bei den Personen, die von selbst bzw. spontan in das Institut kamen, bemerkt.

Im Jahr 2011 waren mit 15% die häufigsten *Vorstellungsgründe* bei Neuvorstellungen Erziehungsprobleme, gefolgt von Verhaltensschwierigkeiten in der Schule mit 12,9%, Verhaltensschwierigkeiten zu Hause mit 11,1% und aggressives Verhalten gegenüber anderen mit 9,5%. Weitere Vorstellgründe waren Lern-/Leistungsschwierigkeiten, Angst, Familienkrise und Verhaltensschwierigkeiten im Kindergarten mit jeweils zwischen 5% und 6%. Andere Vorstellungsgründe umfassen überwiegend neurotische Symptome wie Schlaf- und Essstörungen oder Einnässen. Der historische Vergleich zeigt, dass bis Ende der 1990er Jahre die häufigsten Vorstellgründe Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Schule (also disziplinäre und Lernschwierigkeiten), dicht gefolgt von disziplinären Schwierigkeiten zu Hause und neurotischen Symptomen waren. Ab 2004 überwogen die Erziehungsprobleme, die Schwierigkeiten in der Schule standen an zweiter Stelle. Insgesamt kann in den letzten Jahren ein Anstieg von körperlichen Symptomen, aggressivem Verhalten, Konzentrationsproblemen und Angst als Vorstellgründe festgestellt werden.

Als häufigste *familiäre Risikofaktoren* wurden im Jahr 2011 Scheidung bzw. Trennung der Eltern mit 26,3% erhoben, gefolgt von der Gruppe AlleinerzieherInnen mit 19,4% und des Risikofaktors Migration mit 13,9%, welcher seit dem Jahr 2010 um 2% gestiegen ist.

In Bezug auf die *Beziehungsform der Eltern* wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass die Gruppe der getrennten oder geschiedenen Eltern mit 47,8% die größte war, gefolgt von der Gruppe zusammenlebender und verheirateter Eltern mit 45,7%.

Hinsichtlich der *Wohnsituation des Kindes* wurde erhoben, dass im Jahr 2011 48% der vorgestellten Kinder bei den leiblichen Eltern wohnten, 32,8% bei der Mutter alleine und 10,4% bei der Mutter mit Partner. Die Kategorie „Wohnsituation des Kindes“ wurde erst ab dem Jahr 1996 erhoben. 1996 wohnten 43,2% der Kinder bei den Eltern und 27,5% bei der Mutter. In den Folgejahren stieg der Anteil der bei der Mutter allein wohnenden Kinder kontinuierlich an und stand 2009 annähernd gleich bei 35% mit dem Anteil der Kinder, die bei beiden Eltern lebten. Ab 2010 jedoch lebten 48% bei den Eltern und 32,8% bei der Mutter alleine, ebenso im Jahr 2011.

Im Rahmen der *Diagnostik* wurden für das Jahr 2011 nach dem „Multiaxialen Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO“ die Diagnosen der ersten Achse (MAS1) „klinisch-psychiatrisches Syndrom“ zu folgenden Diagnosegruppen zusammengefasst: der Anteil der F9-Diagnosen (Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend) lag bei 57,1%, gefolgt von F4-Diagnosen (Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen) mit 31,8%. Im Vergleich zu den Vorjahren sank der Anteil der F9-Diagnosen (um 11% zwischen 2010 und 2011), während der Anteil der F4-Diagnosen stieg (um 12% zwischen 2010 und 2011).

Der bisherige Überblick bezog sich auf die Neuvorstellungen am Institut des Jahres 2011, im Folgenden wird auf die laufenden kontinuierlichen Langzeitpsychotherapien bei Kindern und Jugendlichen dieses Jahres Bezug genommen.

Im Hinblick auf die kontinuierliche *Elternarbeit* wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass 65,9% der Elternarbeit therapiebegleitend war, und nur 7,6% ohne Kinder- oder Jugendlichenpsychotherapie. 21,7% der Arbeit mit den Eltern fand im Rahmen von Familientherapien und 4,8% im Rahmen von Eltern- oder Müttergruppen statt. Im historischen Vergleich zeigt sich, dass Ende der 1970er Jahre der Hauptanteil der Elternarbeit mit 39% therapiebegleitend und nur 15% ohne Kindertherapie stattfand. Bis 1996 stieg der Anteil dieser beiden Gruppen kontinuierlich an und erreichte in diesem Jahr 57% bei der therapiebegleitenden Elternarbeit und 26% bei der Elternarbeit ohne Kindertherapie. Ab 1997 wurde ein deutlicher Anstieg der Elternarbeit ohne Kindertherapie erhoben, welcher im Jahr 2003 54,3% betrug. Ab 2004 wird wieder eine Tendenz zur therapiebegleitenden Elternarbeit festgestellt, welche im Jahr 2010 einen Anteil von bereits 62% betrug.

Hinsichtlich der Art der kontinuierlichen *Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass der Anteil der ein oder zwei Mal wöchentlich stattfindenden Therapien bei 86,6% lag. Der Anteil der Eltern- Kleinkindtherapien lag bei 5,9% und ist im Vergleich zum Jahr 2010 um 2,5% gestiegen.

In Bezug auf das *Ende der Therapien* wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass die Arbeit mit den Eltern zu 44% abgeschlossen und zu 11,8% abgebrochen wurde. Bei den Kinder- und Jugendlichentherapien wurden 36% abgeschlossen und 8,2% abgebrochen. Gesamt gesehen entspricht das einem Verhältnis von 80% Abschlüssen zu 20% Abbrüchen. Der historische Vergleich zeigt eine deutliche Verschiebung zugunsten der Abschlüsse in den letzten zehn Jahren: Im Zeitraum von 2000 bis 2010 kam es zu einer Steigerung bezüglich der Abschlüsse von 72,2% auf 80%.

Im Hinblick auf die *Verrechnung* der Therapien wurde für das Jahr 2011 erhoben, dass 80,3% über die Wiener Gebietskrankenkasse (WGKK) und 9,1% über andere Krankenkassen verrechnet wurden. Die Verrechnungsstufe 1 (kein Kostenbeitrag aufgrund des Familieneinkommens) lag bei 10%, die Verrechnungsstufen 2 – 4 (geringfügiger Kostenbeitrag nach Einkommen gestaffelt) bei 0,6%. In den letzten Jahren stieg der Anteil der Verrechnungen über die WGKK, während der Anteil der Verrechnungsstufe 1 tendenziell rückläufig ist.

1.6 Familien mit Migrationshintergrund am Institut für Erziehungshilfe

Wie bereits erwähnt ist das Institut für Erziehungshilfe primär keine „interkulturelle“ bzw. spezielle Einrichtung für psychische Probleme von MigrantInnen und beschäftigt keine fremdsprachigen PsychotherapeutInnen (Burian-Langeegger 2009, 8). Der Versorgungsauftrag richtet sich an die Wiener Bevölkerung und Voraussetzung für eine psychotherapeutische Langzeitbehandlung ist die Kenntnis der deutschen Sprache (Jahresbericht 2008, 13).

Eine Erhebung der Nationalitäten der KlientInnen gab es erst ab dem Jahr 1997 (Spiegel 2012, 148). Im Laufe der Jahre gab es einen Zuwachs an KlientInnen mit Migrationshintergrund, im Jahr 2007 hatten 45% der KlientInnen, sowohl bei den

Erstkontakten als auch in den laufenden Therapien, einen Migrationshintergrund (Jahresbericht 2008, 17).

Aufgrund des Zuwachses dieser Klientel hat das Institut für Erziehungshilfe das Thema „Migration“ über zwei Jahre systematisch bearbeitet. Zuständig dafür war die Wissenschaftsgruppe, welche sich aus interessierten MitarbeiterInnen aus allen Instituten zusammensetzt und sich aktuellen Forschungsthemen widmet. Arbeitsschwerpunkt der interinstitutionellen Wissenschaftsgruppe war 2008 die 9. Arbeitstagung zum Thema „Kindheit und Migration. Das Unbewusste im interkulturellen Dialog“¹². Des Weiteren galt das Interesse dem „Diversity Management“ mit dem Schwerpunkt Migration, also einer „Strategie zur Förderung der Wahrnehmung, Anerkennung und Nutzung von Vielfalt ... in Organisationen und Institutionen“ (Jahresbericht 2008, 15). Das Institut sieht in den unterschiedlichen sozialen, kulturellen und biographischen Hintergründen der am Institut vorgestellten Familien eine große Herausforderung für den therapeutischen Arbeitsalltag und eine Konfrontation „mit vielfältigen Erziehungsstilen und Vorstellungen bezüglich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Jahresbericht 2008, 15). Um diese Herausforderungen benennen und einschätzen zu können, wurde versucht, das Thema „Migration“ und die damit verbundene Vielfalt in geeigneter Weise zu erfassen. Hierfür wurde ein Jahr lang organisationsintern eine Studie durchgeführt, welche den faktischen Umfang dieses Themas in Bezug auf die KlientInnen des Instituts erfasst.

Im Folgenden soll das Design und die Ergebnisse dieser Studie skizziert werden, welche im Jahresbericht des Instituts für Erziehungshilfe 2008 (Jahresbericht 2008, 15-19) veröffentlicht wurden. Die Untersuchung wurde vom Institut für Erziehungshilfe organisationsintern über den Erhebungszeitraum des Jahres 2007 mit dem Ziel durchgeführt, die Herkunftsländer, die Sprache und die Migrationshintergründe der KlientInnen am Institut zu erheben. Die MitarbeiterInnen der Elternarbeit des Instituts ermittelten anhand eines Fragebogens ausgewählte Daten (Geburtsorte, Sprachen der Kinder, Eltern und Großeltern,...) aller Neuanmeldungen und aller laufenden Therapien.

¹² Die Beiträge der 9. Wissenschaftlichen Tagung der Institute für Erziehungshilfe, die im Oktober 2008 in Wien stattfand, wurden im von Barbara Burian-Langeegger 2009 herausgegeben Sammelband „Kindheit und Migration. Das Unbewusste in der transkulturellen Begegnung“ veröffentlicht.

Die erhobenen Items waren in Bezug auf das Kind: Alter, Vorstellungsgrund, Geburtsort, Zuweisungsart, Staatsbürgerschaft, Muttersprache, Bilingualität, Multilingualität, Familiensprache. Die in Bezug auf die Eltern und Großeltern erhobenen Items waren: Geburtsort, Muttersprache und Ethnie der Mutter und des Vaters sowie der Großeltern mütterlicher- und väterlicherseits.

Es wurden sowohl alle zum Erstgespräch kommenden Eltern und Bezugspersonen befragt als auch jene, die selbst laufende Beratungen und deren Kinder laufende Psychotherapien in Anspruch nahmen. Aus diesem Grund entstanden zwei Datensätze: „Erstkontakte“ mit 516, und „laufende Therapien“ mit 277 ausgewerteten Fragebögen.

Beide Datensätze zeigten, dass der Geburtsort des angemeldeten Kindes in 94% der Fälle Österreich war.

Die von den Instituten betreuten Familien kamen im Jahr 2007 aus folgenden Ländern: Österreich, Serbien, Türkei, Kroatien, Bosnien, Polen, Ungarn, Slowakei, Tschechien, Japan, England, Litauen, Montenegro, Ukraine, Kuba, Russland, Ägypten, Korea, Karibik, Indien, Bulgarien, Tschetschenien, Mazedonien, Argentinien, Peru, Uruguay, Frankreich, Thailand, Irak, Iran, Kolumbien, Afghanistan, Mali, etc. (Jahresbericht 2008, 13).

Erstkontakte:

Die 516 ausgewerteten Fragebögen zeigten, dass das Durchschnittsalter bei 9 Jahren lag und 62,3% der Kinder und Jugendlichen männlich und 37,7% weiblich waren. Diese Zahlen entsprachen in etwa den Vergleichszahlen aus dem Jahresbericht.

44,4% der Kinder stammten aus Familien mit Migrationshintergrund. In 23,1% der Fälle migrierten beide Elternteile, in 13,7% der Fälle der Vater und in 7,6% der Fälle die Mutter.

Des Weiteren gab es bei 10,7% der Fälle eine Migration in der Großelterngeneration.

Auswertungen in Bezug auf die Muttersprache ergaben, dass diese bei 78% der angemeldeten Kinder Deutsch war. Bei 6,7% war es Serbokroatisch, bei 4% Polnisch und bei 2,9% Türkisch.

In 73,3% der Fälle entsprach die Muttersprache des Kindes jener der Eltern, in 17,1% jener der Mutter und in 4,4% jener des Vaters. Bei 32,9% der Kinder wurde eine Bilingualität angegeben.

Laufende Therapien:

Die insgesamt 277 ausgewerteten Fragebögen zeigten, dass hier das Durchschnittsalter bei 11 Jahren lag und 62,2% der Kinder und Jugendlichen männlich und 37,8% weiblich waren.

45,2% der Kinder stammten aus Familien mit Migrationshintergrund. Auch hier migrierten in 23,1% der Fälle beide Elternteile, bei 14,6% der Vater und bei 7,5% die Mutter.

Des Weiteren gab es bei 12,3% eine Migration in der Großelterngeneration.

Auswertungen in Bezug auf die Muttersprache ergaben, dass diese bei 75% der angemeldeten Kinder Deutsch war. Bei 6,9% war es Serbokroatisch, bei 4% Türkisch und bei 3,2% Polnisch.

In 73,9% der Fälle entsprach die Muttersprache des Kindes jener der Eltern, in 19,4% jener der Mutter und in 3,0% jener des Vaters. Bei 32,9% der Kinder konnte eine Bilingualität erhoben werden.

Es wird hervorgehoben, dass die Homogenität der Ergebnisse in beiden Datensätzen auffallend ist. So hatten sowohl bei den „Erstkontakten“ als auch in den „laufenden Therapien“ ungefähr 45% der KlientInnen einen Migrationshintergrund.

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass der Vorstellungsgrund „Verhaltensauffälligkeiten zuhause“ bei Familien mit Migrationshintergrund sehr selten angegeben wurde, während „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“ als Vorstellungsgrund sehr häufig genannt wurde.

Anhand dieser Ergebnisse aus der Studie sieht das Institut für Erziehungshilfe die Bedeutung des Themas Migration in der täglichen Arbeit an den Instituten bestätigt. Die

Verteilung der Wiener Bevölkerung¹³ spiegelte sich am Institut für Erziehungshilfe annähernd wieder. Demnach ist die

„zunehmende Vielfalt („Diversity“) der Lebenswelten der Kinder, Jugendlichen und Familien in unserer psychotherapeutischen Arbeit ... die Herausforderung der nächsten Jahre. Dabei ist eine große Rollenflexibilität gefordert und manche vertrauten, gut eingeübten Handlungsroutinen sind nicht Erfolg versprechend oder erweisen sich sogar als störend“ (Jahresbericht 2008, 17).

Infolgedessen würde es einen nächsten Schritt erfordern, nämlich „konkrete Schlussfolgerungen für die Praxis in den Instituten zu ziehen und eine nachhaltige Beschäftigung mit dem Thema sicherzustellen“ (Jahresbericht 2008, 18).

¹³ Zum Vergleich wurden Daten aus dem Migrationsbericht von 2006 herangezogen, aus welchen hervorging, dass im Jahr 2006 59,1% der in Wien geborenen Kinder einen Migrationshintergrund hatten.

2. Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit

Im ersten Kapitel wurden die Grundlagen des Arbeitsbereichs der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe Wien dargestellt. In diesem Kapitel wird den Kompetenzen von MitarbeiterInnen der Elternarbeit in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund nachgegangen.

Zu Beginn ist der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ Gegenstand der Darstellung und Diskussion. Verschiedene Verständnisweisen und Konzeptualisierungen werden vorgestellt und diskutiert. In einem weiteren Schritt wird das Verständnis bzw. die Sichtweise von interkultureller Kompetenz für das Thema der Diplomarbeit überlegt und wesentliche Aspekte dieses komplexen Begriffs aufgezeigt. Um dem tiefenpsychologischen Kontext der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe Rechnung zu tragen, werden anschließend psychoanalytische Konzepte zu Interkulturalität in Theorie und Praxis vorgestellt. Im Anschluss daran werden die differenzierten Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils mit Bezugnahme auf die Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe, sowie mit Überlegungen zu Interkulturalität im Rahmen der psychoanalytischen Theorie und Praxis in Verbindung gesetzt, jeweils in eigenen Kapiteln beleuchtet.

Da sich keine Konzepte interkultureller Kompetenz spezifisch für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit finden, wird überwiegend Literatur aus psychosozialen, pädagogischen, psychotherapeutischen, (erziehungs-)beraterischen, psychiatrischen und psychoanalytischen Arbeitsbereichen und Disziplinen herangezogen.

2.1 Begriff und Konzept „interkulturelle Kompetenz“ und ihre Bedeutung für das Thema der Diplomarbeit

Der erste Abschnitt dieses Kapitels nähert sich dem Begriff *interkulturelle Kompetenz* bzw. der dieser Diplomarbeit zugrundeliegenden Verständnisweise des Begriffs in drei Schritten. Zunächst wird auf den Begriff *Kultur* eingegangen, dann auf den Kontakt und den Austausch zwischen Kulturen, und aufbauend darauf werden theoretische Überlegungen zu einer *Kompetenz* dazu aufgezeigt. Der zweite Abschnitt konzentriert

sich auf Überlegungen zu Konzeptentwürfen *interkultureller Kompetenz*. Nach einem forschungsgeschichtlichen Überblick werden die Grundlagen einer Konzeptualisierung mit Bezugnahme auf die deutschsprachige Debatte diskutiert. Verschiedene Modelle werden vorgestellt und das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Verständnis von interkultureller Kompetenz für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund dargestellt.

2.1.1 „Interkulturelle Kompetenz“ - begriffliche Annäherung

Um sich dem Ausdruck interkulturelle Kompetenz auf inhaltlicher Ebene nähern zu können, wird in einem ersten Schritt die semantische Komplexität des Begriffs berücksichtigt und seine Glieder „inter“ und „kulturell“ bestimmt. Das grundlegende Nomen ist „Kultur“, weshalb verschiedene Verständnisweisen des Begriffs dargestellt und einander gegenübergestellt werden.

Eine Bestimmung des Begriffs *Kultur* ist im Kontext interkultureller Kompetenz deshalb von Bedeutung, weil im Rahmen kritischer Auseinandersetzungen mit Konzepten zu interkultureller Kompetenz darauf hingewiesen wird, dass den verschiedenen Modellen unterschiedliche Verständnisweisen von Kultur zugrunde liegen. Beispielsweise bemerken Leenen et al. (2008, 103), dass „die kulturtheoretische Modellierung der Kulturkontaktsituation ... weitreichende Auswirkungen auf die Formulierung entsprechender Kompetenzanforderungen (hat).“

Daran anschließend folgt eine Diskussion des Begriffsteils *interkulturell* im Vergleich zur Alternative *transkulturell*. Zuletzt wird auf den Begriff *Kompetenz* in Bezug auf Interkulturalität eingegangen.

2.1.1.1 Der Begriff *Kultur*

Ein fachspezifisch, historisch bedeutungsvoller Entwicklungsstrang im Hinblick auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kultur¹⁴ findet sich erstmals bei Wilhelm Wundt (1918), dem Begründer der Psychologie als eigenständiger Wissenschaft, dessen

¹⁴ Etymologisch hat der Begriff *Kultur* seinen Ursprung im klassischen Latein der römischen Antike und ist zurückzuführen auf das lateinische Verb „colere“ mit der Grundbedeutung „hegen“, „pflegen“, „bebauen“.

experimenteller, bewusstseinspsychologischer Ansatz der Grundlagen der Psychologie zugunsten eines völkerpsychologischen Ansatzes verändert wurde. Neben experimenteller Methoden zur Analyse psychischer Vorgänge wurden von Wundt (1918, 10) eine psychologische Analyse „der allgemeinsten geistigen Erzeugnisse, wie der Sprache, der mythologischen Vorstellungen, der Normen der Sitte“ als notwendig erachtet. Aufgrund dieser Überlegungen unterschied Wundt (a.a.O.) eine „experimentelle“ von einer „völkerpsychologischen Richtung“ in der Psychologie. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die im ethnischen Zusammenhang verschiedener Kulturen aufzufindenden Unterschiede in Bezug auf Erlebens- und Wahrnehmungsweisen, Verstehensformen und Denkansätze erstmals systematisch thematisiert wurden (vgl. Wundt 1918, 1-33 und 365-385).

Im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand zu Analysen des Kulturbegriffs betont Straub (2007, 7), dass aufgrund eines vorherrschenden europäischen Diskurses „kein zusammenfassendes Resümee global vergleichender Analysen der kulturspezifischen Pragmatik und Semantik des Kulturbegriffs“ möglich ist.

Der Kulturbegriff ist im Laufe seiner Geschichte unterschiedlichsten Bestimmungen unterzogen worden. Nach Schlehe (2006, 52f.) dominierte lange Zeit ein „essentialistisches“ Kulturverständnis in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, welches sich dadurch charakterisiert, dass das „Wesen“ einer Kultur als unveränderlich, schicksalhaft oder biologisch bestimmt aufgefasst wird. In Bezug auf die in neuerer Zeit vorherrschenden Paradigmen in den Kultur- und Sozialwissenschaften stellt Schlehe (2006, 52) fest, dass Kultur weniger „als Festschreibung und abgeschlossene Entität ...“, sondern als komplex, dynamisch und hybrid“ verstanden wird. Demzufolge wird die kulturelle Komplexität durch intrakulturelle Vielschichtigkeit und anhaltende Aushandlungsprozesse erklärt. Kulturelle Dynamik wird auf einen prozesshaften und historischen Kontext zurückgeführt. Kulturelle Hybridität bezieht sich auf ein Verständnis von Kulturen und kulturellen Identitäten, wonach diese nicht nach außen abgeschlossen sind, sondern durch Interaktion und Wechselwirkung kontinuierlich Mischformen entstehen. Auch Dornheim (2007, 32) spricht von einer Abkehr vom wesensbezogenen „essenziellen“ Kulturbegriff, ebenso wie vom „substantiellen“ Kulturbegriff, der ein ähnliches Kulturverständnis beschreibt. Hier wird Kultur als festumrissener Gegenstand und damit als zu betrachtende Substanz verstanden.

Bei der Betrachtung aktueller Diskurse zum Kulturbegriff lässt sich feststellen, dass ausgehend von einer erkenntnistheoretischen Perspektive konstruktivistische Ansätze zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dornheim (2007, 45) beschreibt diese als Modelle, die sich unmissverständlich als Konstruktionen manifestieren. Sie werden so konstruiert, dass sie zwar einerseits ein Abbild der sozialen Realität darstellen, darüber hinaus aber mehr Erkenntnis vermitteln können als es durch unmittelbare Erfahrung möglich ist. Ein im Konstruktivismus verorteter Kulturbegriff versteht nach Hörter (2011, 15) Kultur und kulturelle Identität als Folge von sozialen Verhandlungsprozessen.

Im Kontext dieser neuen Paradigmen im Hinblick auf den Kulturbegriff/Kultur nehmen die Ansätze der britischen „Cultural Studies“ (CS) einen besonderen Stellenwert im wissenschaftlichen Diskurs ein. Die CS verstehen sich als transdisziplinäre Disziplin und trotz unterschiedlicher Stränge und Entwicklungen innerhalb der CS gibt es gemeinsame Charakteristika, von denen Kalpaka einige (2004, 33ff.) folgendermaßen zusammenfasst: Die CS sehen die Vorstellung von einer für die Gesellschaftsmitglieder verbindlichen Kultur als Trugbild und betrachten Kultur mit dem Fokus weniger auf Gemeinsamkeiten von Werten und Bedeutungen, sondern mehr auf das Fehlen eines solchen Konsenses. Im Rahmen der Analyse kultureller Praxen wird besonderes Augenmerk auf soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche Auseinandersetzungen gelegt. Die CS beschäftigen sich mit einem differenzierten Verständnis von Machtstrukturen und analysieren Kultur als ein Medium, in dem Macht und soziale Ungleichheit repräsentiert sind. Demnach spiegeln sich soziale Gruppierungen in Kultur wider und versuchen sich dadurch zu behaupten, indem Unterschiede in Abgrenzung zu anderen hervorgehoben werden. So wird Kultur als „ein stets umstrittener und komplexer Prozess der Konstruktion von soziokulturellen Bedeutungen und Identitäten sichtbar“ (Kalpaka 2004, 33).

Exemplarisch wird hier ein Kulturverständnis vorgestellt, das im Rahmen der CS entwickelt wurde und vielfach im Rahmen von Überlegungen zum Kulturbegriff zitiert wird:

„Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des

Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese ‚Landkarten der Bedeutung‘ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“ (Clarke 1981, 41)

Auf eine solche Verständnisweise der CS von Kultur nimmt auch Hörter (2011, 27f.) im Rahmen von Überlegungen zu psychoanalytischer Theorie und Praxis im interkulturellen Kontext Bezug. Zum einen wird das mit der theoretischen Offenheit der CS und der damit zusammenhängenden Vielfalt kritischer Auseinandersetzungen begründet. Hörter (2011, 30) verortet das Ziel der CS in der Entwicklung und Verwendung eines kritischen Kulturbegriffs, der sich von vereinfachenden, elitären sowie essentialisierenden Standpunkten abwendet. Zum anderen wird das Kulturverständnis der CS als bereichernder theoretischer Bezugspunkt zur Analyse von Kultur und Interkulturalität erachtet, da relevante Aspekte wie Ethnizität, Rasse und Nation als konstruiert verstanden werden.

Auch pädagogische Perspektiven beziehen sich auf ein Verständnis von Kultur, wie es in den CS theoretisiert wird. Beispielsweise macht Auernheimer (2007, 75) in Anlehnung an ein solches Kulturverständnis speziell auch im Hinblick auf die Interkulturelle Pädagogik einen Konsens dahingehend aus, dass Kulturen nicht homogen und geschlossen, sondern heterogen, prozesshaft und dynamisch verstanden werden. Trotz der Mehrdeutigkeit des Begriffs Kultur lassen sich nach Auernheimer (2007, 73f.) zwei Aspekte in vielen Definitionen verschiedenster Disziplinen wieder entdecken: der symbolische Charakter und die Orientierungsfunktion von Kultur.

Paul Mecheril, dessen Schwerpunkt in der Migrationspädagogik liegt, formuliert ein Verständnis von Kultur für psychosoziales professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Differenz. Kultur ist demzufolge die „faktische und imaginative Erzeugung, Bewahrung und Veränderung von symbolischen Differenzen und sozialen Macht- bzw. Ungleichverhältnissen“ (2008, 26). Im Rahmen dieses konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses wird Kultur als Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern aufgefasst. Diese Muster bewirken spezifische Handlungen und soziale Wirkungen, weshalb Mecheril (2008, 26) Kultur als eine soziale Praktik betrachtet. Um über Wirkungen und Funktionen dieser Praktik in gesellschaftlich und institutionell verankerten Interaktionssituationen nachdenken zu können, schlägt

Mecheril (2008, 26) eine Perspektive vor, die „Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion“ versteht. Auf Basis eines solchen Verständnisses von Kultur stellt Mecheril (1998, 289ff.) Überlegungen zu einem Austausch zwischen Kulturen an und formuliert ein Verständnis von „Interkulturalität“ für psychosoziales professionelles Handeln. Kultur bringt zum Ausdruck, wie Menschen was unterscheiden, und ist deshalb eine „Praxis der Differenz“ und zeichnet sich durch Ungleichheit aus. So versteht Mecheril unter Interkulturalität „jene (...) Prozesse des Austauschs zwischen (Mitgliedern von) Lebensformen (...), in denen Differenz und Ungleichheit in einer vom Kontext der Begegnung präformierten Weise inter-subjektiv relevant sind“ (Mecheril 1998, 292). Interkulturelles Handeln findet demnach auch in bestimmten Kontexten statt und kann nur in Bezug auf den jeweiligen Kontext verstanden werden. Auch Lanfranchi (2008, 237) merkt an, dass *Kultur* im Zusammenhang mit *Kompetenz* nur dann Sinn macht, „wenn wir den Kontext klar markieren, in welchem die zwei Begriffe in ihrer Kombination benützt werden. Insofern muss ‚interkulturelle Kompetenz‘ auf das jeweilige Professionalisierungsfeld abgestimmt werden, in welchem sie zum Tragen kommen soll.“

Der für die Diplomarbeit relevante Kontext ist die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeitssituation am Institut für Erziehungshilfe Wien. Im Rahmen tiefenpsychologischer Überlegungen zu Kultur und Interkulturalität nimmt die Tradition der Ethnopschoanalyse einen besonderen Stellenwert ein. Während sich die Psychoanalyse mit dem Unbewussten der Person beschäftigt, befasst sich die Ethnopschoanalyse mit dem Unbewussten in Kultur und Gesellschaft (Möhring 2003, 202). Wohlfart et al. (2005, 158f.) beschreiben eine an die Ethnopschoanalyse angelehnte Sichtweise von Kultur und kultureller Identität. Demzufolge ist das Hineinwachsen in eine Kultur ein teils bewusster und teils unbewusster Lernprozess und wird durch Identifikation intrapsychisch verarbeitet. Identität wird infolgedessen als Resultat von Identifizierungen und Prozessen, die in der psychischen Entwicklung durchlaufen werden, verstanden. Nach psychoanalytischen Theorien ist die Identifizierung „ein zentraler Modus, der zur Entwicklung der inneren Struktur des ‚Ichs‘ und des ‚Über-Ichs‘ dient“ (Wohlfart et al. 2005, 158). Die kulturelle Identität gibt dem Einzelnen durch die Abgrenzung der eigenen von der fremden Kultur Orientierung. Die Ausgestaltung einer kulturellen Identität wird durch persönliche Identifikation hergestellt. Somit beeinflusst Kultur grundlegend das soziale Ich, das Wir, und damit gesellschaftliches Handeln, Lebenseinstellungen sowie subjektive

Krankheitskonzepte, da der jeweilige kulturelle Bezug auch den Ausdruck von Affekten, Emotionen und Konflikthaftem bestimmt. (Wohlfahrt et al. 2005, 158f.)

2.1.1.2 Der Kulturkontakt: *interkulturell/ transkulturell*

Zum Begriff interkulturelle Kompetenz gibt es eine Vielzahl an alternativen Begriffen, wie interkulturelle Kommunikation oder interkulturelle Kommunikationskompetenz, interkulturelle Handlungskompetenz, interkulturelle Effektivität, intercultural awareness, interkulturelles Management, etc. (Fischer 2005, 33). Eine sehr gebräuchliche Alternative ist transkulturelle Kompetenz. Eimmermacher, et al. (2004, 8) sehen einen Zusammenhang zwischen der Verwendung der Begriffe und unterschiedlichen Disziplinen und schreiben der Ethnopsychiatrie bzw. Transkulturellen Psychiatrie sowie der Psychoanalyse die Verwendung des Begriffs *transkulturelle Kompetenz* zu, während sich in der Sozialarbeit sowie in der Politik der Begriff *interkulturelle Kompetenz* etabliert hat. In der Literatur zum Thema dominiert im Rahmen pädagogischer sowie psychotherapiebezogener Überlegungen ebenfalls der Begriff *interkulturelle Kompetenz*.

Der Begriff *interkulturell* geht vom Konzept *Interkulturalität* aus, welches Kalscheuer (2005a, 221ff.) folgendermaßen charakterisiert: Die Grundlage des interkulturellen Paradigmas ist die Annahme von im Kulturkontakt erkennbar werdenden kulturellen Differenzen. Diese bewirken im interkulturellen Kontext Irritationen, indem die Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur durch die fremde Kultur in Frage gestellt wird. Hierauf basiert das Selbstverständnis der *interkulturellen Kommunikation*. Diese fokussiert das Bewusstwerden der eigenen sowie der fremden Kulturgebundenheit mit dem Ziel, dass Differenz nicht zum Problem wird und Kommunikation verhindert. Das Interkulturalitätskonzept richtet sich gegen ethnozentrische Tendenzen, die durch kulturelle Differenz entstehen können und eine Idealisierung der eigenen Kultur darstellen. Als Instrument und Methode gegen solche Entwicklungen wird die *interkulturelle Kompetenz* verstanden. Verhaltensänderungen im interkulturellen Kontakt, der als Entwicklungsprozess zu Verständnis und Akzeptanz fremder Kulturen betrachtet wird, werden als *interkulturelles Lernen* bezeichnet. Trotz unterschiedlicher theoretischer Positionen innerhalb der Interkulturalitätsforschung macht Kalscheuer (2005a, 222) eine traditionelle Tendenz dieser Modelle dahingehend aus, dass Kultur durch dichotome Unterscheidungen verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird auf den Gründungsvater des Interkulturalitätsdiskurses, den US-amerikanischen

Anthropologen Hall verwiesen, auf welchen die Dichotomien als Verständnisgrundlage zurückgehen. Kalscheuer (a.a.O.) betrachtet die Verwendung von Gegensatzpaaren wie „Direktheit“ vs. „Indirektheit“ oder „high context-“ vs. „low context culture“ in interkulturellen Kompetenzkonzepten kritisch, da so „von Kulturen weitgehend als klar unterscheidbare Entitäten“ (Allolio-Näcke et al. 2005) ausgegangen wird.

Das Konzept der *Transkulturalität* wurde in Abgrenzung zu dieser separierenden und auf Differenz zielenden Logik entwickelt (Kalscheuer 2005b, 289ff.). In der Literatur wird in diesem Zusammenhang meist auf den Philosophen Wolfgang Welsch verwiesen, den bekanntesten Vertreter eines transkulturellen Verständnisses. Welsch kritisiert das dem Interkulturalitätskonzept innewohnende Verständnis von Kulturen als insel- oder kugelartig. Ein solches Verständnis wird nach Dornheim (2007, 40) zunehmend auch von anderen Autoren kritisiert, da gegenwärtige kulturelle Phänomene als von Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet betrachtet werden. Welsch (1998, 51) spricht von einer neuen Struktur der Kulturen, welche über traditionelle Kulturbegriffe hinaus- und durch traditionelle Kulturgrenzen hindurchgeht, und deshalb als *transkulturell* zu bezeichnen ist. Nach Domenig (2007, 172) stellt *Interkulturalität* die Begegnung zwischen Kulturen in den Vordergrund und untersucht mögliche Reibungsflächen. *Transkulturalität* hingegen stellt nicht das Zwischen, „sondern das über das Kulturelle Hinausgehende, Grenzüberschreitende und somit wieder Verbindende und Gemeinsame ins Zentrum“ (Domenig 2007, 172). Zum Begriff der Transkulturalität kann jedoch kritisch hinzugefügt werden, dass dieser zwar das Verständnis von Einzelkulturen kritisiert, aber der Begriff Transkulturalität selbst die Existenz von Kulturen wiederum voraussetzt, und somit argumentativ widersprüchlich ist (Domenig 2007, 173).

Zusammenfassend meinen Allolio-Näcke et al. (2005, 9), dass ein statisches Verständnis kultureller Entitäten bzw. kultureller Identitäten nicht mehr haltbar ist, und bringen dies in Zusammenhang mit der jüngeren Debatte um *Transkulturalität*. Auch Schlehe (2006, 52) stellt fest, dass mit der Neubestimmung des Kulturbegriffs, weg von Substantialismus und Essenzialismus, ein Bedeutungszuwachs des Begriffes *Transkulturalität* einhergeht, und erklärt dies folgendermaßen:

„Im Gegensatz zur Idee der interkulturellen Kommunikation, die im Allgemeinen darauf ausgerichtet ist, dass mindestens einer der Akteure die Kompetenz besitzt, sich partiell der Codes des Anderen zu bedienen und sich entsprechend auszudrücken und zu verhalten, schaffen im Modell der transkulturellen Übergangsbereiche alle beteiligten

Akteure Verständigung durch beidseitige temporäre Öffnung und Veränderung. Sie sind bereit, Eigenes zu relativieren, sie sind an der Erweiterung ihres Spektrums interessiert, wollen symmetrische, dialogische (transkulturelle) Verständigung anstatt eines strategischen (interkulturellen) Umgangs miteinander.“

Im Rahmen von Überlegungen zu einem entsprechenden Begriff für den Bereich Beratung und Therapie bringt Hegemann (2004, 81f.) aus dem englischsprachigen Bereich die Begriffe *transcultural*, *intercultural* und *cross-cultural* zur Diskussion. Nach Hegemann (2004, 82) beschreibt der ins Deutsche schwer zu übersetzende Begriff *cross-cultural* am besten aktuelle Ansätze, die von „kultureller Determiniertheit“ jedes therapeutischen und psychiatrischen Verfahrens bei gleichzeitiger Reflexion der „kulturellen Einbettung“ der KlientInnen wie auch der Professionellen ausgehen. Im Deutschen würde *kulturumfassend* dem Begriff *cross-cultural* am nächsten kommen, da sich jedoch bisher kein besserer Begriff durchgesetzt hat, verwendet Hegemann (2004, 79ff.) den Begriff des *Interkulturellen*.

Trotz zunehmender Kritik am Konzept der *Interkulturalität* wird in dieser Diplomarbeit der Begriff *interkulturelle Kompetenz* verwendet. Zum einen wegen der überwiegenden Verwendung dieses Begriffs. Zum anderen kann der Diskussion über Verständnisweisen von *interkulturell* und *transkulturell* entgegengehalten werden, dass kein Konsens in Bezug auf deren Bedeutungsauslegung ausgemacht werden kann. So liegen zum Beispiel interkulturellen Kompetenzkonzepten unterschiedliche Sichtweisen von Kultur zugrunde (vgl. Kapitel 2.1.2.2.). Darüber hinaus finden auch beide Begriffe zugleich bzw. nebeneinander in theoretischen Überlegungen ihre Anwendung. Beispielsweise formulieren Wohlfahrt et al. (2005, 159ff.) einen „interkulturellen“ Theorieansatz auf ethnopsychoanalytischer Basis, in welchem der Prozess der „Transkulturalität“ und der „transkulturelle“ Übergangsraum Gegenstand der Diskussion sind.

2.1.1.3 Der Begriff *interkulturelle Kompetenz*

Der Begriff *Kompetenz* wird vornehmlich im Rahmen von Beschreibungen von Berufsprofilen oder speziellen Anforderungen in professionellen Handlungsfeldern verwendet. Bei Betrachtungen interkultureller Kommunikation stehen meist Kommunikationsprobleme im Vordergrund und für den wissenschaftlichen Kontext macht Straub (2007, 39) eine Konzentration auf Erklärungen solcher Schwierigkeiten aus. Ergänzend dazu verhält sich der Diskurs um interkulturelle Kompetenz, welche die

Vermeidung und Lösung dieser Probleme beinhalten soll. Interkulturelle Kompetenz ist mittlerweile eine der am meisten gewünschten Qualifikationen und dementsprechend wächst das Angebot an Zusatzausbildungen und Fort- und Weiterbildungen beständig. Nach Straub (2007, 35) wird die *interkulturelle Kompetenz* als eine jener allgemeinen Schlüsselqualifikationen verstanden, welche, wie beispielsweise „Teamfähigkeit“, das in einer bestimmten Profession notwendige fachliche Wissen und Können ergänzen. Durch das zunehmende Interesse an dieser Kompetenz zeigt sich ihre praktische und gesellschaftliche Relevanz, jedoch wird in der Vielzahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen hervorgehoben, dass bisher die Klarheit und der Konsens darüber ausständig sind, was genau darunter zu verstehen ist. In der Regel bezeichnet der Begriff eine komplex strukturierte und wissensbasierte Fertigkeit einer Person. Straub (2007, 39) spricht in diesem Zusammenhang von einer „individuell zurechenbaren Disposition“. Eine Beobachtung interkultureller Kompetenz ist nicht möglich, da diese nach Straub (2007, 39) ein Interpretationskonstrukt ist. Das begrifflich-theoretische Verständnis interkultureller Kompetenz wird meist im Kontext spezifiziert und expliziert und somit dargelegt, wie das Konstrukt verstanden wird. Diese Kontextgebundenheit theoretischer Überlegungen wird auch in Bezug auf inhaltliche Überlegungen zu Modellen interkultureller Kompetenz in der Literatur wiederholt hervorgehoben. So müssen nach Leenen et al. (2008, 113) die Aspekte interkultureller Kompetenz auf „typische Interaktionen in einem bestimmten beruflichen Handlungsbereich und auf das dort benötigte Anforderungsprofil abgebildet und dadurch konkretisiert werden.“

Ein interkulturelles Anforderungsprofil ist somit vom konkreten institutionellen Kontext und den mit diesem Selbstverständnis zusammenhängenden Handlungsansätzen und Interaktionsmustern abhängig.

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz als Konzept

Nach einem kurzen forschungsgeschichtlichen Abriss wird ein Überblick über verschiedene wissenschaftliche Disziplinen gegeben, die entweder in der Entwicklung der allgemeinen interkulturellen Kompetenzforschung einen wichtigen Stellenwert einnehmen oder für das Thema der Diplomarbeit relevant sind. Im Anschluss folgt eine Diskussion über die Grundlagen einer Konzeptualisierung mit Bezugnahme auf die

deutschsprachige Debatte um interkulturelle Kompetenz. Nachfolgend werden bestimmte Konzepte interkultureller Kompetenz kurz vorgestellt und Überlegungen zu den Kategorien eines interkulturellen Anforderungsprofils angestellt. Darauf aufbauend wird das Verständnis von interkultureller Kompetenz für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund formuliert.

2.1.2.1 Forschungsgeschichtliche Grundlagen

Forschungsgeschichtlich geht nach Auernheimer (2008, 37) die Beschäftigung mit dem Thema auf die USA in den 1960er Jahren zurück. Durch Überseeaktivitäten in wirtschaftlicher sowie militärischer Hinsicht wurde ein Bedarf an interkulturellen Überlegungen festgestellt. Bereits in den 1970er Jahren hatte sich ein eigener Forschungszweig zu diesem Themenkomplex etabliert, an welchem sich verschiedene Disziplinen beteiligten, vor allem die Psychologie und die Sprachwissenschaft.

Im deutschsprachigen Raum hat die Diskussion über interkulturelle Kompetenz mit großer Zeitverzögerung begonnen. Zu Beginn bezog sie sich hauptsächlich auf amerikanische Konzepte. Im Laufe der Zeit bildeten sich jedoch verschiedene Diskussionsstränge heraus: Die psychologische Austauschforschung, die Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, Überlegungen zum interkulturellen Management, die Erziehungswissenschaft, sowie die Sozialarbeit und Sozialpädagogik, welchen eine Vorreiterrolle in dieser Hinsicht zugeschrieben wird. Als Anstoß für die pädagogische Diskussion nennt Auernheimer (2008, 40) das 1994 veröffentlichte Werk von Hinz-Rommel „Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit“, auf welches im Kapitel 2.1.2.3. näher eingegangen wird. (Auernheimer 2008, 40)

Im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand stellt Straub (2007, 1) zusammenfassend fest, dass die interkulturelle Kompetenzforschung ein dynamisches und interdisziplinäres Forschungsgebiet ist, das durch terminologische Vielfaltigkeit und theoretische sowie methodische Heterogenität gekennzeichnet ist. Inhaltliche Schwerpunkte in der Forschung macht Thomas (2005, 253) bei Analysen der Grundlagen, Erscheinungsformen und Wirkungen interkultureller Kompetenz sowie bei Entwicklung, Weiterbildung und Evaluation von Verfahren zum Aufbau interkultureller Kompetenz aus.

Demnach ist interkulturelle Kompetenz Forschungsgegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. In diesem Kapitel soll überwiegend auf Überlegungen zu interkultureller Kompetenz aus der Pädagogik, Sozialarbeit, Psychotherapie und Psychiatrie Bezug genommen werden.

Die überwiegende Mehrzahl relevanter Überlegungen zu interkultureller Kompetenz bezieht sich nach Thomas (2005, 254) auf den Kontext der Fremdsprachenausbildung. Im Rahmen dieser Überlegungen wird interkulturelle Kompetenz zum Großteil mit Fremdsprachenkompetenz gleichgesetzt. Die Wirtschaftswissenschaften sind eine weitere präsente Disziplin im Zusammenhang mit Interkulturalität. Hier wird interkulturelle Kompetenz als ein Sammelbegriff zur Auflistung von spezifischen Anforderungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gebraucht, um im Ausland wirtschaftlich erfolgreich sein zu können. (Thomas 2005, 254)

In der Pädagogik wird die Bezeichnung „interkulturelles Lernen“ dem Begriff interkulturelle Kompetenz vorgezogen, was Thomas (2005, 254) darauf zurückführt, dass der Begriff interkulturelle Kompetenz zu sehr leistungs- und zu wenig prozessbezogen aufgefasst wird. Als eine Reaktion auf die zunehmende Zahl von Gastarbeiterkindern an deutschen Schulen seit den 1960er Jahren hat sich mit der „Interkulturellen Pädagogik“ eine eigene Subdisziplin in der Pädagogik herausgebildet. Der Begriff interkulturelle Kompetenz hat sich trotz des vorherrschenden Diskurses um interkulturelles Lernen als ein Leitthema innerhalb der Interkulturellen Pädagogik durchgesetzt. (Straub 2007, 261ff.)

Einen weiteren wichtigen Stellenwert innerhalb der interkulturellen Kompetenzforschung nimmt die Psychologie ein. Nach Thomas (2005, 254) dominieren hier nach wie vor die angloamerikanischen Forschungen der „Kulturvergleichenden Psychologie“, in der sich neben interkultureller Kompetenz eine Vielzahl ähnlicher Begriffe mit entsprechenden Modell- und Theorieversuchen etabliert hat.

Im tiefenpsychologischen Kontext finden sich zwar keine Konzeptentwürfe zum Begriff interkulturelle Kompetenz im engeren Sinn, jedoch interkulturelle bzw. transkulturelle Theorie- und Praxisansätze für Beratung und Therapie. Einen besonderen Stellenwert nehmen ethnopsychanalytisch orientierte Überlegungen ein. Aus der *psychoanalytischen Ethnologie* entwickelten sich die *interkulturelle psychoanalytische Psychotherapiepraxis* und die Forschungspraxis der *Ethnopsychanalyse*

(Lohmann/Pfeiffer 2006, 412f.). Im Rahmen anfänglicher Verbindungen von Psychoanalyse und Ethnologie, der *psychoanalytischen Ethnologie*, wurde ethnologisches Material auf der Basis psychoanalytischer Theorien neu interpretiert. Damit wurde eine psychoanalytische Auseinandersetzung mit Mitgliedern nicht-europäischer Kulturen möglich. Im Rahmen theoretischer Bemühungen um ein Konzept zu kulturübergreifender Psychotherapie und Psychiatrie, verwendete Georges Devereux den Ausdruck *Ethnopsychanalyse* oder *Ethnopsychiatrie*. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff mit den psychoanalytischen Forschungen von Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matthèy in Zürich in Verbindung gebracht, welche neben der französischen eine deutschsprachige Tradition der Ethnopsychanalyse etablierten, die Züricher Schule der Ethnopsychanalyse. Die theoretischen Arbeiten von Devereux und Erfahrungen aus der transkulturellen Psychiatrie bildeten die Grundlagen für verschiedene Richtungen der sich in Frankreich entwickelnden *ethnopsychanalytischen Therapiepraxis* bzw. *klinischen Ethnopsychanalyse*. Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich im Hinblick auf die klinische Arbeit **im** interkulturellen Kontext in den 1990er Jahren die *interkulturelle psychoanalytische Therapie*. (Lohmann/ Pfeiffer 2006, 412f.)

Auf die Entwicklungen der psychoanalytischen Theorie und Praxis im interkulturellen Kontext wird im Kapitel 2.2. näher eingegangen. Der Fokus liegt auf ethnopsychanalytisch orientierten Perspektiven, da, wie Keupp (2011, 14) anmerkt, die Ethnopsychanalyse den letzten eigenständig psychoanalytischen Zugang zu Überlegungen über die Relevanz kultureller Kontexte darstellt.

2.1.2.2 Grundlagen von Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz

In zahlreichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wird die Unübersichtlichkeit der Diskussion um interkulturelle Kompetenz hervorgehoben. Dieser Umstand wird auf die Multidisziplinarität der Debatte und damit zusammenhängende grundlegende Definitionsunterschiede der Konzepte interkultureller Kompetenz zurückgeführt. Im Folgenden werden auf der Basis einer Beschreibung des Forschungsstands zum Konzept interkultureller Kompetenz in der deutschsprachigen Debatte von Rathje (2006, 1-21) anhand der Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Definitionsansätze die Grundlagen von Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz aufgezeigt.

Im Hinblick auf den deutschsprachigen Forschungsstand entwirft Rathje (2006, 3ff.) eine Zustandsanalyse zum Konzept interkulturelle Kompetenz und formuliert, nach einer kritischen Betrachtung der verschiedenen Perspektiven, Anforderungen an ein zeitgemäßes Verständnis interkultureller Kompetenz. Diese Untersuchung basiert auf einem Überblicksartikel in „Erwägen Wissen Ethik“ (Benseler et al. 2003), in welchem Alexander Thomas ein Konzept zu interkulturelle Kompetenz vorstellt und in Stellungnahmen dazu von zahlreichen WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen, darunter auch Perspektiven aus der Pädagogik und Psychoanalyse, kommentiert wird. Rathje (2006, 3ff.) macht bei den Definitionsansätzen interkultureller Kompetenz grundlegende Unterschiede im Hinblick auf das Ziel, die Generik bzw. Spezifik, das Anwendungsgebiet sowie den zugrundeliegenden Kulturbegriff aus.

Das *Ziel interkultureller Kompetenz* beschreibt, was diese bewirken soll. Die Zielvorstellungen reichen von ökonomisch orientierten Ansätzen, welche überwiegend Effizienzgesichtspunkte hervorheben, zu geisteswissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Konzepten, die den Schwerpunkt auf menschliche Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion legen. An „Effizienz“ orientierte Positionen streben den Erfolg und die Produktivität einer interkulturellen Interaktion an, somit kann interkulturelle Kompetenz als Erfolgsinstrument verstanden werden. Hier entsteht nach Rathje (2006, 5) der Ausgangspunkt kritischer Standpunkte zu diesen Ansätzen, welche eine „Gefahr der Instrumentalisierung interkultureller Kompetenz zur Durchsetzung eigener Vorteile bzw. der Vorteile des jeweils mächtigeren Interaktionspartners“ wahrnehmen. Somit ist der Effizienz- Ansatz mit massiven Manipulationsvorwürfen konfrontiert. Rathje (2006, 5) macht eine weitere Problematik dahingehend aus, dass das Konzept interkulturelle Kompetenz überladen wird, wenn auf den Gesamterfolg der Interaktion abgezielt wird. Denn das Effizienzkriterium birgt die Gefahr, dass interkulturelle Kompetenz als das Erreichen von zugrundeliegenden Handlungszielen einer gesamten Interaktion verstanden wird, womit sämtliche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssten. Diesen Effizienz-Ansätzen stehen Positionen gegenüber, die den Schwerpunkt auf die „persönliche Weiterentwicklung“ der InteraktionspartnerInnen legen. Rathje (2006, 6) spricht diesen Konzepten zwar Instrumentalisierung und unhaltbare Erfolgsversprechen ab, erhebt jedoch den Vorwurf der Idealisierung. Denn es fehle eine Berücksichtigung von Handlungszielen, welchen Menschen in interkulturellen Interaktionen im Allgemeinen unterworfen sind.

Eine weitere Uneinigkeit der verschiedenen Konzepte besteht darin, was unter interkultureller Kompetenz verstanden werden soll. Die unterschiedlichen Vorstellungen im Hinblick auf *Generik/Spezifik interkultureller Kompetenz* beziehen sich darauf, ob interkulturelle Kompetenz eher als kulturspezifische Kompetenz oder als universelle Schlüsselkompetenz aufgefasst wird. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen den Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz und ihrer Generalisierung bzw. Verallgemeinerung festgestellt. Je mehr die Zieldefinition an Effizienz orientiert ist, desto generalisierter wird interkulturelle Kompetenz verstanden. Das Spektrum unterschiedlicher Standpunkte umfasst Vorstellungen von interkultureller Kompetenz als rein kulturspezifische Kompetenz bis hin zu sehr allgemeinen Auffassungen von Sozial- oder Handlungskompetenz. Wird interkulturelle Kompetenz als „kulturspezifische Kompetenz“ aufgefasst, liegt der Fokus auf Erfahrung und Wissen in Bezug auf fremde Kulturen. Zu diesen Positionen merkt Rathje (2006, 7) kritisch an, dass eine Gleichsetzung von interkultureller Kompetenz mit spezifischer Kulturkompetenz das Konzept interkulturelle Kompetenz überflüssig machen würde. Denn nach Rathje (2006, 7) ist dieses Verständnis unvereinbar mit der Feststellung, dass der Umgang mit Fremdheitserfahrungen verschiedenen Personen unterschiedlich schwer fällt, ein Gesichtspunkt, der zur Entwicklung des Konzepts interkulturelle Kompetenz geführt hat. Ein Verständnis interkultureller Kompetenz als „kulturübergreifende Kompetenz“ meint eine universelle, nicht an einen spezifischen Zielkulturraum gebundene Kompetenz. Diese Ansätze stehen vorwiegend in Zusammenhang mit den Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz um menschliche Weiterentwicklung, demnach auch erziehungswissenschaftlichen Positionen. Mecheril (2003, 198) beispielsweise versteht interkulturelle Kompetenz als „jene Fähigkeit, die Erfahrung von kultureller Differenz und Fremdheit zu verarbeiten ...“.

Rathje (2006, 8) sieht im Kontext einer allgemeinen Fremdheitserfahrung eine Bereicherung für das Konzept interkulturelle Kompetenz, bemerkt jedoch kritisch das Fehlen klarer Ausformulierungen und Definitionen, was unter „Verarbeitung“ zu verstehen ist. Im Unterschied zu Standpunkten, die interkulturelle Kompetenz als allgemeine Fähigkeit der Fremdheitserfahrung verstehen, konzentrieren sich mehr an Handlungszielen orientierte Ansätze auf dafür erforderliche Teilkompetenzen. Zusammenfassungen dieser Teilkompetenzen basieren vielfach auf Listen- oder Strukturmodelle. Nach Rathje (2006, 8) kann eine Analyse dieser Modelle zu dem Schluss kommen, dass, abgesehen von kulturspezifischen Kenntnissen oder

Fremdsprachenkenntnissen, die Zusammenstellung von Teilkompetenzen einer allgemeinen Sozialkompetenz gleichgestellt werden kann. Die Sichtweise von interkultureller Kompetenz als „allgemeine Sozialkompetenz“ wird von vielen Ansätzen vertreten. Interkulturelle Interaktion ist eine Form sozialer Interaktion, weshalb eine soziale Kompetenz für eine interkulturelle Situation sinnvoll erscheint. Jedoch betrachtet Rathje (2006, 8) die Gleichsetzung interkultureller Kompetenz mit allgemeiner Sozialkompetenz kritisch, da so keine Beschäftigung mit Schwierigkeiten in interkulturellen Interaktionssituationen, welche von InteraktionspartnerInnen im interkulturellen Kontext vielfach wahrgenommen werden, erfolgt. Manche Ansätze ordnen sozialen Teilkompetenzen beispielsweise fachliche, individuelle und strategische Teilkompetenzen bei und verstehen interkulturelle Kompetenz in weiterer Folge vielmehr als „allgemeine Handlungskompetenz“. Interkulturelle Kompetenz wird so zu einer Überführungsfähigkeit allgemeiner Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext. Diese Sichtweise findet sich vielfach in effizienzorientierten Positionen. Hier wird davon ausgegangen, dass beispielsweise das Fehlen fachlicher Kompetenz in einem Bereich, der für die interkulturelle Interaktion bedeutsam ist, zu Erfolglosigkeit führt, obgleich die Kompetenz der Fremdheitsbewältigung vorhanden ist. Rathje (2003, 9) wendet hier kritisch ein, dass im Rahmen von Konzeptüberlegungen zu interkultureller Kompetenz eine gänzliche Berücksichtigung sämtlicher Gesichtspunkte verschiedenster Kontexte, in welchen interkulturelle Interaktionen stattfinden können, nicht möglich ist.

Ein weiterer Unterschied zwischen den verschiedenen Konzepten lässt sich in Bezug auf das *Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz* feststellen. Die Diskussion, in welcher Art von Interaktion interkulturelle Kompetenz überhaupt bedeutsam wird, sieht Rathje (2006, 9) auf zwei Extrempositionen konzentriert. Die Positionen werden auf der einen Seite als „Inter-nationale Interaktionen“ zusammengefasst, also Interaktionen zwischen Individuen unterschiedlicher Nationen und Gesellschaften, und auf der anderen Seite als „Inter-kollektive Interaktionen“, die als Interaktionen zwischen Individuen aus unterschiedlichen Gruppen verstanden werden, was den ersten Fall miteinschließt. Die inter-nationalen Ansätze stellen nach Rathje (2006, 10) den klassischen Fall interkultureller Kompetenzforschung dar. Als wesentliches Differenzkriterium gilt das Herkunftsland der Individuen und die Problematik interkultureller Kompetenz wird auf inter-nationale Situationen reduziert. Eine solche Sichtweise kann nach Rathje (2006, 10) pragmatisch sinnvoll sein, da diese Form der

Interkulturalität subjektiv in vielen Fällen mit dem höchsten Grad an Fremdheitserfahrung assoziiert wird. Kritik kommt vor allem aus der Erziehungswissenschaft und der Soziologie und richtet sich gegen die Inkonsequenz dieser Positionen. Denn eine Definition, die den Fokus interkultureller Kompetenz auf Interaktionen zwischen Individuen aus unterschiedlichen Nationen legt, schließt interkulturelle Probleme innerhalb von Gesellschaften, wie sie durch Migration entstehen können, aus. Diesen inter-nationalen Ansätzen stehen Positionen gegenüber, die unterschiedliche Ebenen von Kultur innerhalb von Nationalkulturen berücksichtigen. Die inter-kollektiven Ansätze verstehen das Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz als Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Gruppen oder Kollektiven, welchen eine jeweils eigene Kultur zugeschrieben wird. Rathje (2006, 11) merkt hier kritisch an, dass durch eine Berücksichtigung kleiner und kleinster Kollektive auf einer Mikroebene folglich jede menschliche Interaktion als interkulturelle verstanden werden müsste.

Eine weitere Uneinigkeit der analysierten Konzepte macht Rathje (2006, 11) im zugrundeliegenden *Kulturbegriff* aus. Im Hinblick auf die Frage, was unter Kultur verstanden wird, unterscheidet Rathje zwischen „Kohärenzorientierung“ und „Differenzorientierung“. Ein kohärenzorientiertes Verständnis geht von Kultur als etwas Einigendem aus, das aus Gemeinsamkeiten entsteht. Es überwiegt die Vorstellung von Kultur als etwas Kohärentes und Widerspruchsfreies innerhalb einer menschlichen Gruppe. Nach Rathje (2006, 12) aber lässt sich „die Vorstellung der kohärenten Einbindung des Individuums in *eine* Kultur im Zeitalter von Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften auch im Sinne einer zulässigen Vereinfachung kaum aufrechterhalten“. Demgegenüber stehen differenzorientierte Verständnisweisen von Kultur, welche den Fokus auf die Differenzen und Widersprüche innerhalb von den Kulturen legen. Die Existenz kultureller Normen wird nicht aberkannt, jedoch „die Individualität ihrer jeweiligen Ausprägung“ und der Prozesscharakter hervorgehoben (Rathje 2006, 13). Nach Rathje (2006, 13) bieten diese Ansätze jedoch keine Erklärung für einen offensichtlichen Zusammenhalt oder die Gemeinsamkeit innerhalb einer Kultur, was für eine Untersuchung interkultureller Kompetenz als bedeutsam erachtet wird. Denn prägt die Verarbeitung von Differenzen grundsätzlich sämtliche Interaktionen, ist die „Vorstellung einer Sondersituation der Interkulturalität“ schwer nachzuvollziehen (Rathje 2006, 13). Eine ähnliche Gegenüberstellung in der Diskussion, inwiefern Kultur einen bestimmenden Faktor in der interkulturellen

Interaktion darstellt, ist die Unterscheidung in einen kulturalistischen und einen strukturalistischen Denkansatz (Freise 2005, 22ff.). In der kulturalistischen Denktradition liegt der Fokus auf kulturellen Unterschieden, welche hervorgehoben werden, um das Gelingen einer Kommunikation zu ermöglichen. In Abgrenzung dazu sehen Positionen des strukturalistischen Denkansatzes hierin eine Tendenz zur Stereotypisierung und die damit verbundene Gefahr einer Ausgrenzung von Minderheitsangehörigen. Der Schwerpunkt soll demnach nicht auf kultureller Andersartigkeit liegen, sondern auf gesellschaftlichen Bedingungen, die Fremdheit konstruieren. In diesem Zusammenhang wird auch die interkulturelle Pädagogik kritisiert, da eine überwiegende Charakterisierung von MigrantInnen anhand ihrer Differenzen wahrgenommen wird. Hinsichtlich des allgemeinen Spektrums an Modellen zu interkultureller Kompetenz bemerken sowohl Auernheimer (2008, 11) als auch Mecheril (2008, 16) eine Tendenz zur Kulturalisierung. Innerhalb des pädagogischen Diskurses konstatiert Mecheril (2008, 16) eine pragmatische Leitlinie, die davon ausgeht, dass es im Umgang mit Fremden interkultureller Kompetenz bedarf, „weil durch die Präsenz der als fremd Bezeichneten pädagogische Handlungsfähigkeit allem Anschein nach problematisiert wird und als nicht ... zur Verfügung stehend erscheint“. Demzufolge wird unter interkultureller Kompetenz eine „Sonderkompetenz für Professionelle“ verstanden, deren übliche Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz durch die Beschäftigung mit Differenz und Fremdheit nicht ausreicht (Mecheril 2008, 16). Dieser Handlungsansatz des pädagogischen Umgangs mit kulturell-ethnischer Differenz im deutschsprachigen Raum sieht Mecheril (a.a.O.) als problematisch, da Modelle zu interkultureller Kompetenz somit zu Kulturalisierungen neigen.

Ausgehend von dieser Zustandsanalyse formuliert Rathje (2006, 14) ein Anforderungsprofil an das Konzept interkulturelle Kompetenz. Im Hinblick auf das Ziel interkultureller Kompetenz wird gefordert, sich weitgehend von Erfolgsvorstellungen einer interkulturellen Interaktion und damit verbundener Auseinandersetzung mit sämtlichen Rahmenbedingungen abzugrenzen. Jedoch sollten die Handlungsziele der InteraktionspartnerInnen in einer Zieldefinition nicht unberücksichtigt bleiben. Was Generik/ Spezifik interkultureller Kompetenz betrifft, wird ein Verständnis interkultureller Kompetenz als kulturübergreifende Kompetenz für sinnvoll erachtet, welches um Erfahrungs- und Wissenskompetenzen jeweils erweitert werden kann. In Bezug auf das Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz wird eine Sichtweise von Interaktionen zwischen Individuen unterschiedlicher Kollektive mit einer jeweils

eigenen Kultur vorgeschlagen. Die Interaktionen werden dabei von den InteraktionspartnerInnen selbst als interkulturelle bzw. von Fremdheit gekennzeichnet interpretiert. Im Hinblick auf den Kulturbegriff wird die Berücksichtigung von Differenzen und Widersprüchen innerhalb von Kulturen neben der Erklärung des Zusammenhalts von Kulturen trotz Differenzen gefordert. Diese Sichtweise entspricht weitgehend der Forderung von Leenen et al. (2008, 103), welche einerseits ein reduktionistisches und statisches Verständnis von Kultur ablehnen, andererseits eine Berücksichtigung der kulturellen Komponente für sinnvoll erachten. Denn es „überlagern sich hier zwei Differenzperspektiven, die beide ihr eigenes Recht beanspruchen“ (Leenen et al. 2008, 103).

2.1.2.3 Konzepte interkultureller Kompetenz

Die in den vorigen Kapiteln dargestellte Uneinigkeit in Bezug auf die Verständnisweisen und Grundlagen von interkultureller Kompetenz schlägt sich auch in den Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz nieder und es liegen vielfältige Modelle mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vor. Nach Straub (2007, 41) können die Konzepte zu interkultureller Kompetenz unterschieden werden einerseits in Ansätze, die ein theoretisches Konstrukt nicht für notwendig erachten und folglich erst gar nicht formulieren. Auf der anderen Seite finden sich Positionen, die Straub als Komponenten- oder Konstituentenmodelle bezeichnet (Straub 2007, 41). Komplexere Konzepte interkultureller Kompetenz werden in der Regel durch die Bezugnahme auf weitere Konstrukte bestimmt, worauf das Verständnis des gesamten theoretischen Konstrukts interkultureller Kompetenz basiert. Aus diesem Grund beinhalten Modelle interkultureller Kompetenz üblicherweise sogenannte Teilmerkmale (bestimmte Elemente, Aspekte, Komponenten oder Konstituenten), die meist in Form von Listen oder Aufzählungen dargestellt werden. Die Teilmerkmale werden nach bestimmten, variablen Kriterien verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz zugeordnet. Die Zusammenstellung zu Merkmalsgruppen oder Dimensionen basiert auf theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen, wobei jedoch Straub (2007, 42) zu bedenken gibt, dass die methodischen Grundlagen der empirischen Untersuchungen in vielen Fällen unklar formuliert und kaum kritisch reflektiert werden. Infolgedessen basieren die modellartigen Ordnungen der Dimensionen vielfach auf „intuitiven Plausibilitätskriterien“ und „alltagsweltlichen Vorannahmen“ (Straub 2007, 42). Eine vielfach verwendete Dimensionierung in Konzepten interkultureller

Kompetenz stellt die Unterscheidung in „knowledge“, „skills“ und „attitudes“ dar. Ähnlicher Popularität erfreut sich die Anlehnung an die in der Psychologie verbreitete Einteilung in kognitive, affektive und emotionale Dimensionen. (Straub 2007, 39-44)

Kritisch soll an dieser Stelle zur im Rahmen von Konzeptentwürfen interkultureller Kompetenz üblichen Praxis der Dimensionierung hinzugefügt werden, dass es für eine wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit wesentlich ist, die einzelnen Teilmerkmale begrifflich zu klären. Hierin sieht Straub (2007, 42) ein Defizit, denn oft sind „die das eigentlich interessierende Konstrukt partiell definierenden Begriffe selbst uneindeutig und umstritten“. Als Beispiel wird auf die vielfach angeführten Komponenten „Empathie“ und „Toleranz“ verwiesen. Weitere offene Fragen betreffen eine Klärung, inwiefern die einzelnen Teilmerkmale notwendig sind und in welcher Kombination sie als angemessen gelten, um interkulturell kompetentes Handeln zu gewährleisten. Zudem ist bislang ungeklärt, inwiefern die Teilmerkmale in Lernprozessen entstehen und sich entwickeln, wobei nach Straub (2007, 43) ein Konsens dahingehend auszumachen ist, dass ein Großteil der Teilmerkmale als implizites, praktisches Wissen konzipiert werden muss.

Werden verschiedene Modelle interkultureller Kompetenz einander gegenüber gestellt, sind zum Teil erhebliche Unterschiede der Dimensionen und Teilmerkmalslisten erkennbar. Zur Veranschaulichung der Vielfältigkeit an Konzeptualisierungen und der Unterschiedlichkeit der Schwerpunktsetzungen werden im Folgenden exemplarisch vier Modelle kurz dargestellt: 1. Hinz-Rommel (1994), 2. Auernheimer (2008), 3. Leenen et al. (2008) und 4. Pavkovic (2001). Diese exemplarische Auswahl der Modelle beruht auf deren Bekanntheitsgrad oder deren Bezugnahme auf Aspekte, die für das Thema der Diplomarbeit relevant erscheinen.

Ad 1. Hinz-Rommel (1994)

Das Buch „Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit“ von Hinz-Rommel (1994) ist eine der ersten und meistzitierten Publikationen zum Thema im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs (Mecheril 2008, 15). Hinz-Rommel (1994, 60) nimmt Bezug auf Konzeptionen mit der üblichen Aufteilung „interkultureller Handlungskompetenz“ in „inhaltliche Kategorien“ bzw. Dimensionen. Die von Hinz-Rommel aus der Literatur gesammelten Kategorien umfassen „knowledge“ (Wissen), „abilities“ (Fähigkeiten), „attitudes“ (Einstellungen),

„behaviors“ (Verhalten), „traits“ (Charakterzüge), „motivation“ und „skills“ (Fertigkeiten). Hinz-Rommel (a.a.O., 61) kritisiert die mangelnde Reflexion der strukturellen Seite interkultureller Handlungskompetenz bei den untersuchten Konzepten und fordert für ein Konzept interkultureller Kompetenz neben personalen die Berücksichtigung strukturspezifischer Anteile. Wesentlich sind demnach nicht nur individuelle Fähigkeiten und Charakterzüge, sondern auch das Verhältnis der MitarbeiterInnen zu Institutionen sowie die Funktion und Arbeitsweise von Organisationen. Ein komplexes Anforderungsprofil für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation umfasst laut Hinz-Rommel (a.a.O., 68) zwei Kompetenzbereiche: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensanteile auf der einen Seite sowie persönlichkeitskonstituierende Aspekte auf der anderen. Diese Bestandteile werden als gleichermaßen wesentlich, voneinander abhängig und in unterschiedlichem Maße vermittelbar beschrieben. In Bezug auf die Vermittlung von interkultureller Handlungskompetenz wird auf einen notwendigen reflexiven, bewussten, komplexen und andauernden Prozess von Wissensaneignung und Persönlichkeitsentwicklung verwiesen (a.a.O., 72). Auf der Grundlage dieses Konzepts werden die Anforderungen in Bezug auf den Erwerb interkultureller Kompetenz an drei AdressatInnen gerichtet: die MitarbeiterInnen, die Trägerorganisationen und die Einrichtungen der Aus- und Fortbildung. (Hinz-Rommel 1994, 60ff.)

Ad 2. Leenen et al. (2008)

Leenen et al. (2008, 110) definieren interkulturelle Kompetenz als „Bündel von Fähigkeiten, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen erlauben“. Das Spektrum dieser komplexen Fähigkeiten wird in vier Bereiche unterschieden (vgl. Abbildung 1): interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, interkulturell relevante soziale Kompetenzen, spezifische Kulturkompetenzen und kulturallgemeine Kompetenzen.

Interkulturell relevante allg. Persönlichkeitseigenschaften z.B.	Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z.B.	Spezifische Kulturkompetenzen z.B.	kulturalgemeine Kompetenzen z.B.
Belastbarkeit Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz Kognitive Flexibilität Emotionale Elastizität Personale Autonomie	Selbstbezogen: Differenzierte Selbstwahrnehmung Realistische Selbsteinschätzung Fähigkeit zum Identitätsmanagement Partnerbezogen: Fähigkeit zur Rollen- & Perspektivenübernahme Interaktionsbezogen: Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten	Sprachkompetenz Interkulturelle Vorerfahrungen Spezielles Deutungs-wissen	Wissen bzw. Bewußtsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen Wissen über allgemeine Kultur-differenzen und ihre Bedeutung

Abbildung 1: Vier Bereiche „Interkultureller Kompetenz“ (Leenen et al. 2008, 111)

Diese Bereiche von Kompetenzen lassen sich nur analytisch trennen, in der Praxis wirken sie eng zusammen und können sich wechselseitig ergänzen. In Bezug auf die Anwendung der personalen, sozialen und kulturellen Kompetenzen wird eine notwendige Verknüpfung mit den beruflichen Alltagsvollzügen hervorgehoben. Nach Leenen et al. (2008, 113) gibt es „keine kontextfreie interkulturelle Kompetenz, die gleichsam berufs- und handlungsfeldübergreifend für alle möglichen Formen des interkulturellen Kontaktes wirksam wäre“. Das interkulturelle Anforderungsprofil ist demnach wesentlich vom institutionellen Kontext sowie den Problemlagen und Kommunikationsvoraussetzungen der Klientel abhängig.

Ad 3. Auernheimer (2008)

Ausgangspunkt der Konzeptüberlegungen von Auernheimer (2008, 35) ist eine kritische Perspektive auf Kulturalisierungstendenzen sowie auf eine „technologische Denkweise“ und „instrumentelle Rationalität“ in der Debatte um interkulturelle Kompetenz. Auernheimer (2008, 37ff.) legt seinem Konzept die Formulierung kommunikationstheoretischer Thesen unter Berücksichtigung interkultureller Kontaktsituationen und die darauf gestützte Konstruktion eines heuristischen Modells zugrunde. Die aus diesem Modell abgeleiteten Konsequenzen sollen einem

reduktionistischen Verständnis von interkultureller Kompetenz und einer Kulturalisierung und technologischen Denkweise, in pädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern entgegenwirken. Nach Auernheimers Modell sind vier Dimensionen bei der Interpretation interkultureller Begegnungen zu berücksichtigen (2008, 45-47): Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster.

Für Auernheimer (2008, 47ff.) sind interkulturelle Beziehungen meist durch *Machtasymmetrie* gekennzeichnet, beispielsweise durch Wohlstandsgefälle oder Status- und Rechtsungleichheit. Dieses Machtgefälle kann auch durch den institutionellen Status, durch soziale Beziehungen oder den Zugang zu Informationen entstehen. Macht bedeutet die Überlegenheit im Hinblick auf Handlungsmöglichkeiten und stützt sich auf eine ungleiche Verfügbarkeit von Ressourcen. Als pädagogische und psychosoziale Fachkraft ist man in der dominanten Position „erstens versucht, die Macht der Deutung für die Äußerungen der anderen zu beanspruchen, und zweitens versucht, Störungen der Kommunikation einseitig der anderen Seite anzulasten“ (a.a.O., 51).

Ungleichheit und Machtasymmetrie zwischen sozialen Gruppen und Gesellschaften stehen in Zusammenhang mit *Kollektiverfahrungen*. Kollektive Erfahrungen, z.B. historisch zurückliegende Geschichten, können in der interkulturellen Begegnung bei Menschen wachgerufen werden, die der unterlegenen Gruppe angehören. (a.a.O., 49)

Fremdbilder prägen zusammen mit Kollektiverfahrungen die Erwartungen im interkulturellen Kontakt. Obwohl diese Bilder vielfach aus kollektiven Erfahrungen entstehen, sind sie als soziale Konstrukte zu verstehen, da der Blick auf die soziale Welt kulturell geprägt ist. Fremdbilder unterliegen der Gefahr, von Stereotypen und Vorurteilen bestimmt zu werden. (a.a.O., 52ff.)

Die genannten drei Dimensionen beziehen sich auf Kulturen im weiteren Sinn, auch auf Subkulturen, soziale Milieus etc. *Differente Kulturmuster und Scripts* bezieht Auernheimer (2008, 54) auf ethnische Kulturen im engeren Sinn. Neben Kollektiverfahrungen und Fremdbildern beeinflussen Deutungsmuster, als natürliches Element der jeweiligen Kultur, die sozialen Erwartungen. Mangelnde Reflexion dieser Alltagsmuster kann in interkulturellen Interaktionen zu Irritationen, Missverständnissen und Konflikten führen. (a.a.O., 54ff.).

Konsequenz des dargestellten Modells ist nach Auernheimer (a.a.O., 57), dass sich interkulturelle Kompetenz nicht allein auf einen adäquaten Umgang mit kultureller

Differenz stützen kann. Wird von einem gängigen Verständnis interkultureller Kompetenz ausgegangen, „müssen Wissen, Haltungen und Fähigkeiten sich ebenso auf Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder beziehen wie auf kulturelle Differenzen“ (a.a.O.). (vgl. Abbildung 2)

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Machtasymmetrien			
Kollektiverfahrungen			
Fremdbilder			
Kulturelle Differenzen			

Abbildung 2 (Auernheimer 2008, 57)

Ad 4. Pavkovic (2001)

Pavkovic versteht unter interkultureller Kompetenz in der Erziehungsberatung eine „erfolgreiche Nutzung von kulturspezifischen und transkulturellen Interventionsmethoden im Sinne der Beratungsziele“ in der Arbeit mit KlientInnen mit anderskulturellen Denk- und Handlungsmustern (2001, 182). Ausgehend davon wird ein Modell entworfen, das sowohl *zielgruppenspezifische Kompetenzen* als auch *unspezifische interkulturelle Kompetenzen* umfasst (a.a.O., 182-186). Zu den *zielgruppenspezifischen Kompetenzen* zählen Sach- und Handlungswissen in der Arbeit mit bestimmten Gruppen, wie beispielsweise mit Zuwanderern einer bestimmten Ethnie oder mit traumatisierten Kriegsflüchtlingen. Dieses Wissen um kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster soll als Orientierungshilfe dienen, ohne jedoch die Einzigartigkeit und Besonderheit der jeweiligen Familie zu übersehen und Gefahr zu laufen, Nationalitätenstereotypen zu konstruieren. In diesem Zusammenhang werden des Weiteren die Bedeutung der Sprachkompetenzen von Professionellen und die Arbeit mit DolmetscherInnen hervorgehoben. Neben einem Verständnis von anderskultureller Lebensweise und einer Verständigung in einer gemeinsamen Sprache wird die Berücksichtigung des gesellschaftspolitischen Kontexts gefordert. Es wird Bezug genommen auf eine notwendige Wahrnehmung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und sozialen Ausgrenzungsmechanismen, sowie auf Kenntnisse des Ausländer- und Asylrechts.

Unspezifische interkulturelle Kompetenzen beziehen sich auf eine generelle (trans-)kulturelle Sensibilität und umfassen drei Hauptmerkmale: Eine multiperspektivische Betrachtungsweise, eine interkulturelle Haltung und eine transkulturelle Handlungskompetenz (Pavkovic 2001, 184-186). Um einer universalistischen oder kulturalistischen Betrachtungsweise entgegenzuwirken sollen im Sinne der *Multiperspektivität* neben kulturellen Wertorientierungen auch die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft, sowie die individuell-psychologische, familiäre und soziale Situation berücksichtigt werden. Eine *interkulturelle offene Haltung* meint weniger eine Expertise für Interkulturelles als ein dialogisierendes Moderieren eines Veränderungsprozesses. In diesem Zusammenhang wird ein „dynamischer Prozess eines Suchens und Erfindens innerhalb der jeweiligen Bezugssysteme der Akteure“ gefordert (a.a.O., 185). *Transkulturelle Handlungskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, eine gemeinsame Sprache bzw. eine gemeinsame Konstruktion der Realität mit anderskulturellen KlientInnen herzustellen (a.a.O.).

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen greift Pavkovic ein Modell auf, welches von Norbert Kunze (1998) für die Ehe-, Familien- und Lebensberatung entwickelt und von einigen Erziehungsberatungsstellen in Deutschland übernommen wurde. In Anlehnung an dieses Modell entwirft Pavkovic ein Konzept, das auf vier verschiedenen Denk- und Erfahrungsdimensionen basiert. Die Dimensionen werden für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Lösung von Problemen als wichtig erachtet und sollen demzufolge in der Diagnostik, Beratung und Therapie sowie in der Gestaltung der therapeutischen Beziehung gleichermaßen berücksichtigt werden. (Pavkovic 2001, 186-189) (vgl. Abbildung 3)

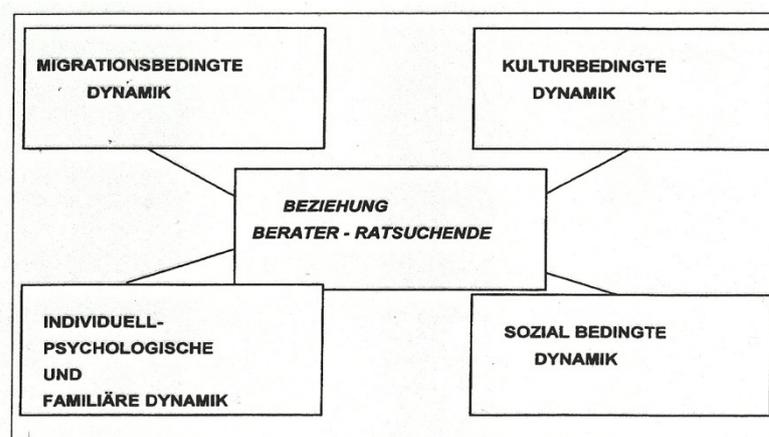


Abbildung 3: Psychosoziale und interkulturelle Dimensionen in der Beratung (Pavkovic 2001, 188)

Die *psychologische Dimension* umfasst beispielsweise psychodynamische Prozesse in Beziehungen, wie Familien- und Paardynamik, sowie die Persönlichkeitsentwicklung in den verschiedenen Lebensphasen.

Die *soziale Dimension* bezieht sich auf die Auswirkungen sozialer Lebensbedingungen auf die Familien, wie beispielsweise Berufstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, die Wohnverhältnisse und das soziale Umfeld, die finanzielle Situation, sowie der Bezug zu sozialen Netzwerken (Schule, etc.).

Die *kulturspezifische Dimension* beschreibt den kulturellen Bezugsrahmen von Beziehungen. Dieser umfasst Sprache, Bildung, religiöse Orientierung, sowie spezifische kulturelle Ausgestaltung von Beziehungen des Individuums zur Familie oder Gemeinschaft, zwischen Mann und Frau und zwischen Erwachsenen und Kindern. Des Weiteren werden dieser Dimension die Grundwerte des kollektiven Zusammenlebens, die Zugehörigkeit zu bestimmten Subkulturen oder soziokulturellen Milieus sowie kulturell geprägte Einstellungen zu Zeit, Macht und menschlicher Aktivität zugeordnet.

Die *migrationspezifische Dimension* bezieht sich auf die Hintergründe und Prozesse von Migration, zurückliegende und aktuelle Belastungen als Folge von Migration sowie migrationsbedingte Bewältigungsstrategien und Ressourcen. Zudem werden noch die Erfahrungen als MigrantInnen bzw. als Angehörige einer ethnischen Minderheit in der Mehrheitsgesellschaft und der ausländerrechtliche Status zu dieser Dimension gezählt.

2.1.3 Verständnis von „interkultureller Kompetenz“ für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

Im Folgenden wird der Verständnisrahmen des Konstrukts interkulturelle Kompetenz bezüglich des Themas „ein interkulturelles Anforderungsprofil für die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund“ aufgezeigt. Beginnend wird die Sichtweise von Kultur, wie sie dieser Diplomarbeit zugrunde liegt, dargestellt, da unterschiedliche Verständnisweisen von Kultur unterschiedliche Konzeptualisierungen eines interkulturellen Anforderungsprofils nach sich ziehen und somit auch in den praxisleitenden Konsequenzen ihren Niederschlag finden.

In Anlehnung an die im Kapitel 2.1.1.1. dargestellten vorherrschenden Paradigmen in aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen im Hinblick auf den Kulturbegriff liegt der Fokus auf einer kritischen Betrachtung des Kulturbegriffs. Unter Berücksichtigung eines essentialismuskritischen Kulturbegriffs wird von einem heterogenen, prozesshaften und dynamischen Charakter von Kultur ausgegangen. Auf der Grundlage einer erkenntnistheoretischen Betrachtungsebene wird Kultur als Konstruktion aufgefasst. Der Kulturbegriff stellt kein Abbild der Realität im engeren Sinn dar, bzw. wird Kultur nicht als klar abgrenzbarer Gegenstand verstanden, sondern dient als Instrument zur Erkenntnisgewinnung. Als theoretischer Bezugspunkt zur Analyse von Kultur und Interkulturalität wird das Kulturverständnis der britischen Cultural Studies berücksichtigt. Hier werden für Überlegungen im Kontext von Interkulturalität relevante Aspekte wie Ethnizität, Rasse oder Nation ebenfalls als konstruiert angenommen, Kultur und kulturelle Identität als Folge von sozialen Verhandlungsprozessen. Auch im Hinblick auf Überlegungen zu professionellem Handeln im interkulturellen Kontext wird eine konstruktivistische Sichtweise einbezogen. Denn „unter einer Perspektive, die Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken“ (Mecheril 2008, 26). Unabhängig davon, welche Konstruktion von Kultur einer Beschreibung von kulturellen Phänomenen in der Theorie und Praxis gerecht werden kann, wird auf eine kritische und „reflexive Haltung“ zum Gebrauch von Kultur Rücksicht genommen (Mecheril 2008, 27). Ausgehend von Mecherils Verständnis von Kultur als „Praxis der Differenz“ (1998, 292) wird das Verständnis von und der Umgang mit Differenz als ein entscheidendes Moment der interkulturellen Kontaktsituation begriffen. Interkulturalität kann so als Prozesse des Austauschs zwischen Kulturen, in denen Ungleichheit und Differenz im Kontext dieser Prozesse für die Einzelnen bedeutsam sind, bezeichnet werden. Die diesem Verständnis implizite Bedeutsamkeit des Kontextes, in dem interkulturelles Handeln stattfindet, wird in die Überlegungen zu einem Konzept interkultureller Kompetenz einbezogen und die Arbeitsweise am Institut für Erziehungshilfe sowie das spezifische Setting der Elternarbeit berücksichtigt.

In Anlehnung an die im Kapitel 2.1.2.2. dargestellten Grundlagen von Konzepten interkultureller Kompetenz in der deutschsprachigen Debatte und an das darauf basierende von Rathje (2006) formulierte Anforderungsprofil können folgende

grundlegende Aspekte für ein dieser Diplomarbeit zugrunde liegendes Verständnis interkultureller Kompetenz festgehalten werden: Überlegungen zum Ziel interkultureller Kompetenz distanzieren sich von Erfolgsvorstellungen interkultureller Interaktionen. Die laut Rathje (2006, 14) für Zielvorstellungen relevante Beachtung von Handlungszielen der InteraktionspartnerInnen muss demzufolge durch die Bezugnahme auf die in der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe vorherrschenden Zielvorstellungen berücksichtigt werden. Ebenfalls wie von Rathje vorgeschlagen, wird ein Verständnis interkultureller Kompetenz als kulturübergreifende Kompetenz für sinnvoll erachtet, somit eine universelle, nicht an einen spezifischen Zielkulturraum gebundene Kompetenz, die um Erfahrungs- und Wissenskompetenzen jeweils ergänzt werden kann. Hinsichtlich des Anwendungsgebiets, also in welcher Art von Interaktion interkulturelle Kompetenz überhaupt bedeutsam wird, scheint eine Orientierung an subjektiven Interpretationen der InteraktionsteilnehmerInnen sinnvoll. Demnach ist eine Interaktion dann interkulturell, wenn sie von den Interagierenden als interkulturell bzw. von Fremdheit gekennzeichnet wahrgenommen wird. In Anlehnung an Leenen et al. (2008, 103) sowie Rathje (2006, 14) wird für ein Konzept interkultureller Kompetenz ein Kulturbegriff als zweckmäßig erachtet, der einerseits Differenzen und Widersprüche innerhalb von Kulturen berücksichtigt und andererseits den Zusammenhalt von Kulturen trotz Differenzen nicht außer Acht lässt.

Wie Fischer (2005, 33) feststellt, besteht im Hinblick auf Konzeptentwürfe eine gewisse Übereinstimmung darin, interkulturelle Kompetenz als Paket von Teilkompetenzen bzw. „Set von Fähigkeiten“ zu beschreiben, welches Handlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene kulturelle Identität einschließt. Für die Darstellung eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit wird in dieser Diplomarbeit ebenfalls eine übliche Einteilung in Dimensionen bzw. Merkmalsgruppen herangezogen. Bezüglich der Dimensionierung soll hervorgehoben werden, dass eine solche Einteilung in und Unterscheidung der Teilmerkmale „bloßen Konventionen geschuldet“ bleibt (Straub 2007, 43). Im Rahmen der Darstellung vier verschiedener Konzepte interkultureller Kompetenz im Kapitel 2.1.2.3. wurden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufgezeigt, von welchen einige Aspekte für Überlegungen im Kontext der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe relevant erscheinen. So soll beispielsweise, wie von Hinz-Rommel (1994) vorgeschlagen, auf strukturspezifische Anteile interkultureller Kompetenz Rücksicht genommen werden, demnach auf das Selbstverständnis und die

Arbeitsweise der Institution und das Verhältnis der MitarbeiterInnen zur Institution. Um Kulturalisierungstendenzen entgegenzusteuern, kann wie in Auernheimers Modell (2008) eine Reflexion von Machtasymmetrien, Fremdbildern sowie Erwartungshaltungen in interkulturellen Interaktionen beachtet werden. In Anlehnung an Pavkovic (2001) kann für die Erziehungsberatung im interkulturellen Kontext die Berücksichtigung einer migrations-, kultur-, und sozialbedingten ebenso wie einer individuell-psychologischen und familiären Dynamik als wesentlich erachtet werden. Die von Leenen et al. (2008) hervorgehobene Kontextgebundenheit erfordert, Überlegungen zu interkultureller Kompetenz mit dem konkreten Arbeitsfeld in Beziehung zu setzen. Für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund bedeutet das, dass beispielsweise auch die Problemlagen, welche eine Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe beinhaltet, für ein interkulturelles Anforderungsprofil besonders berücksichtigt werden.

Die Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Elternarbeit werden unter Berücksichtigung des Begriffs und von Konzepten zu *interkultureller Kompetenz* angestellt. Begrifflich wird aber von interkultureller Kompetenz Abstand genommen und in dieser Diplomarbeit die Bezeichnung *interkulturelles Anforderungsprofil* verwendet.

In den Kapiteln 2.3 bis 2.5 wird auf die verschiedenen Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für die Elternarbeit eingegangen. Die Komponenten werden anhand zweier Merkmalsgruppen geordnet: Die erste Dimension bezieht sich auf Wissen zu verschiedenen relevanten Aspekten und ist in die Kategorien über migrationsspezifische Kenntnisse und kulturspezifische Kenntnisse eingeteilt. Die zweite Dimension umfasst Komponenten professionellen Handelns im interkulturellen Kontext, die die Einstellungen, die Haltungen und die damit zusammenhängenden handlungsbezogenen Aspekte betreffen, welche von Gaitanides (2004, 317) beispielsweise als „interkulturelle Handlungskompetenzen“ bezeichnet werden. In einem weiteren Kapitel wird auf bestimmte Aspekte eines interkulturellen Anforderungsprofils eingegangen, die in einem wesentlichen Zusammenhang mit den anderen Komponenten gesehen werden. Gegenstand der Auseinandersetzung sind strukturspezifische bzw. institutionelle Rahmenbedingungen, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem interkulturellen Anforderungsprofil stehen.

Bevor in den Kapiteln 2.3 bis 2.5 näher auf die einzelnen Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils eingegangen wird, werden im nachfolgenden Kapitel Entwicklungen der psychoanalytischen Theorie und Praxis im interkulturellen Kontext dargestellt.

2.2 Interkulturalität in Theorie und Praxis der Psychoanalyse

2.2.1 Der/die/das Fremde in der Psychoanalyse - Die Forschungspraxis der Ethnopsychanalyse

Die Ethnopsychanalyse stellt jenen Zweig innerhalb der Psychoanalyse dar, welcher sich mit der Relevanz kultureller Kontexte beschäftigt. Entstanden an der Grenze zwischen Ethnologie und Psychologie/ Psychoanalyse/ Psychiatrie, gilt als Bezugspunkt für die Erklärung menschlichen Verhaltens auf der einen Seite die Gesellschaft oder Gruppe, auf der anderen Seite das Individuum (Hörter 2011, 124f.). Die Entwicklungen der Ethnopsychanalyse stellen Bemühungen dar, diese Seiten bzw. Disziplinen sinnvoll zu verbinden. Nach Erdheim und Nadig (1991, 187) ist der „Gegenstand der Ethnopsychanalyse ... das Wechselspiel zwischen der Kultur und dem Verhältnis der bewussten und unbewussten Anteile des Individuums. Ihre Methode ist das psychoanalytische Verfahren.“ Die Konzepte innerhalb der Forschungspraxis der Ethnopsychanalyse unterscheiden sich zum Teil sehr, jedoch bilden nach Hörter (2011, 91) drei zentrale Vorannahmen die Basis jeglicher Überlegungen zu einer Anwendung psychoanalytisch orientierter Methoden bei Menschen anderer kultureller Verortung. Es wird davon ausgegangen, dass die psychische Struktur der Menschen prinzipiell gleich ist. Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse werden als universell und „transkulturell“ charakterisiert. Und der Konflikt zwischen menschlicher Triebausstattung und Gesellschaft wird als wesentliches Moment menschlicher Konstitution verstanden.

Auf die Entwicklungen kulturtheoretischer Themen bzw. ethnopsychanalytischer Theorie soll hier nicht näher eingegangen werden. Hinsichtlich der Theoriebildung zum Kontext Kultur und Interkulturalität innerhalb der Psychoanalyse sei an dieser Stelle auf Johannes Reichmayr (2003, 1995), Reichmayr, Wagner et.al. (2003) und Kathrin Hörter (2011, 69-181) verwiesen. In dieser Literatur werden die Entwicklungen von der Kulturtheorie Freuds, mit dem Fokus auf der Hypothese der Universalität des Ödipuskomplexes, über die Malinowski-Jones Debatte, welche diese Hypothese diskutiert, bis hin zu verschiedenen Konzepten der Ethnopsychanalyse, als deren

wesentliche VertreterInnen Georges Devereux, die Züricher Gruppe um Paul Parin sowie an letztere anschließend Mario Erdheim und Maya Nadig gelten, nachgezeichnet.

Umfangreicher wird im folgenden Kapitel auf den klinischen Bereich, die interkulturelle psychoanalytische Therapie, in dem Aspekte ethnopsychanalytischer Konzepte in der Praxis angewandt werden, eingegangen. Dies geschieht deshalb, weil Perspektiven aus der praktischen Anwendung ethnopsychanalytischer Aspekte zu den Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils in den Kapiteln 2.3. bis 2.6. ergänzend in Beziehung gesetzt werden können.

Die Vertreter dieser klinisch-praxisbezogenen ethnopsychanalytischen bzw. ethnopsychiatrischen Tradition sind überwiegend PsychotherapeutInnen, PsychoanalytikerInnen, PsychiaterInnen und EthnologInnen, die Erfahrungen aus der Therapie mit ExilantInnen gesammelt haben. Um der vielfachen kulturellen und oft traumatischen Erfahrung von MigrantInnen und Flüchtlingen Raum verschaffen zu können sowie eine „prozesshafte gemeinsame Wahrnehmung ihrer Bedeutung“ zu ermöglichen, werden Settings und Techniken entwickelt und erprobt, von welchen die bedeutendsten im Folgenden kurz vorgestellt werden. (Reichmayr 2003, 242)

2.2.2 Interkulturelle psychoanalytische Therapiepraxis als Anwendungsfeld der Ethnopsychanalyse

Die Ethnopsychanalyse versteht sich als „ein Ansatz zur *Erforschung* der Beziehung zwischen bewussten und unbewussten Anteilen des Individuums und der das Individuum umgebenden Kultur bzw. Gesellschaft Das Erkenntnisinstrument ist die spezifische psychoanalytische Beziehung zwischen ForscherIn und Erforschten“ (Hörter 2011, 183, Hervorhebungen i.O.). Diese spezifische Konzeptualisierung der therapeutischen Beziehung findet auch in der psychoanalytischen Therapie ihre Anwendung. Die Praxis psychoanalytisch-therapeutischen Arbeitens sah sich seit dem Zweiten Weltkrieg aufgrund der wachsenden Bedeutung von Migrationsbewegungen zunehmend mit interkulturellen Beziehungskonstellationen und Fragestellungen konfrontiert. Diese Entwicklungen führten dazu, dass eine vorausgehende eher theoretische Auseinandersetzung mit dem „Anderen“, „Fremden“ bzw. „Fremdkulturellen“ praktische Realität wurde (Reichmayr 2003, 241).

In Bezug auf die Weiterentwicklung der Ethnopschoanalyse zur interkulturellen psychoanalytischen Therapie gibt es verschiedene Strömungen und Traditionen. Im Folgenden sollen die zwei bedeutendsten Entwicklungen dargestellt werden, jene in Frankreich sowie jene im deutschsprachigen Raum. Als synonyme Begriffe für interkulturelles psychoanalytisches Arbeiten finden sich im französischsprachigen Raum auch „transkulturelle Psychotherapie“, „ethnopschoanalytische Therapie“ (Reichmayr, Wagner et.al. 2003, 273), sowie „klinische Ethnopschoanalyse“ (Hörter 2011, 185).

2.2.2.1 Entwicklungen der Klinischen Ethnopschoanalyse in Frankreich

Die Ethnopschoanalyse hat in Frankreich insgesamt ein breiteres Anwendungsfeld im Bereich der psychosozialen Versorgung als im deutschsprachigen Raum (Reichmayr 2003, 248). Seit den 1980er Jahren entwickelte sich auf Basis der Arbeiten von Georges Devereux, Tobie Nathan und Marie Rose Moro die klinische Ethnopschoanalyse. Die wesentlichen Neuerungen dieser Praxis sind die Einbeziehung von DolmetscherInnen in der Therapie, die Arbeit im multikulturellen Team sowie die Anwendung spezifischer Interventionsformen wie beispielsweise Geschichten und Bilder (Sturm 2002, 45). Devereux' theoretische Arbeiten, vor allem das Werk „Ethnopschoanalyse. Die komplementaristische Methode in den Wissenschaften vom Menschen“, das 1972 im Original und 1978 auf Deutsch erschien, stellen die theoretische Grundlage der Ansätze von Nathan und Moro dar, welche die zwei bedeutendsten Traditionen innerhalb der klinischen Ethnopschoanalyse begründeten (Sturm 2002, 45f.).

Tobie Nathan wandte Devereux' Ansatz der Komplementarität in der Psychotherapie an und forderte für sein ethnopschotherapeutisches Vorgehen die Unterscheidung und Trennung in eine psychologische und eine kulturelle Ebene. Das von Nathan entwickelte psychotherapeutische Setting legt besonderen Wert auf die kulturelle Ebene der Herkunftskultur, womit durch ein multikulturelles Team, durch den Einbezug von DolmetscherInnen sowie durch die Anwendung verschiedener Aspekte aus traditionellen Heilverfahren Rechnung getragen werden soll. Devereux geht davon aus, dass jeder Mensch ein individuelles und ein kulturelles Bewusstsein bzw. zwei Psychen hat. Diese sind „obligat komplementär“ und demgemäß sowohl psychoanalytisch als auch soziologisch bzw. ethnologisch beschreibbar (Reichmayr 2003, 249, Hervorhebung i.O.). Devereux' Modell der Komplementarität veranlasst Nathan zu Überlegungen, inwiefern Psyche und Kultur im Individuum zusammenspielen (Hörter

2011, 186). Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses von Nathan ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kultur und psychischer Störung. In weiterer Bezugnahme auf Devereux nimmt Nathan an, dass die Art und Weise, wie ein Individuum psychisch auffällig wird, von einer Gesellschaft vorstrukturiert wird, unabhängig vom psychischen Konflikt an sich. Diese Sichtweise stößt auf Kritik, da dieser statische Kulturbegriff nach Reichmayr et al. (2003, 293) „die Patienten auf eine ihnen zugeschriebene Kultur“ reduziert bei gleichzeitiger Ausklammerung ihrer sozialen Realität. In der Literatur wird Nathans Ansatz vielfach eines kulturalistischen Rassismus bezichtigt (Sturm 2001, 219). Beispielsweise setzt Hörter (2011, 188) Nathans Annahme, dass das Individuum über eine Kernpersönlichkeit verfügt, welche nur von einer Kultur geprägt ist, in Bezug zum Kulturverständnis der Cultural Studies und hält diese aufgrund der ethnisierenden Wirkung in der Praxis für problematisch. Demnach wird Nathans Position „weder einem Modell der (täglichen) Aushandlung und Konstruktion kultureller Identität noch der multikulturellen Realität von MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen gerecht“ (Hörter 2011, 188). Des Weiteren sieht Hörter (2011, 189) in diesem Konzept nicht die Möglichkeit, die Identitätsbildung von Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten oder weiteren Generation zu erklären.

Nathans zum Teil radikal formulierter Ansatz provozierte hitzige Debatten. Abseits davon wurde an verschiedenen Orten in Frankreich von unterschiedlichen psychotherapeutischen Teams die transkulturelle Psychotherapiepraxis weiterentwickelt. Von besonderer Bedeutung ist nach Sturm (2001, 219f.) die Arbeit von Marie Rose Moro und ihren MitarbeiterInnen, welche an der Kinder- und Jugendambulanz des Krankenhauses Avicenne eines der aktivsten Zentren der Forschung und Praxis im Bereich der klinischen Ethnopschoanalyse in Frankreich etablierten. In Moros Veröffentlichungen liegt der Schwerpunkt auf der transkulturellen Eltern-Kind-Therapie bzw. der ethnopschoanalytischen Behandlung von Familien mit Migrationshintergrund und auf den psychischen Problemen von MigrantInnen der zweiten Generation (Sturm 2001, 220). Moro knüpft zum Teil an Ideen und technische Neugestaltungen von Nathan an, entwickelt aber einen Ansatz, der sich theoretisch und praktisch deutlich von dem Nathans unterscheidet. Sturm (2001, 220) verweist in diesem Zusammenhang auf Moros Bemühungen, „die Einbindung der MigrantInnen in kulturelle Zusammenhänge jenseits des Gastlandes aufzugreifen, ohne dabei ihr Erleben auf einen unterstellten kulturellen Hintergrund zu reduzieren“. Für Moro ist es demzufolge in der transkulturellen Psychotherapie wesentlich, fremdes Denken und

Empfinden nachzuvollziehen, ohne das Fremde unbedacht auf Bekanntes zurückzuführen. Dafür braucht es Distanz von den Normalitätsvorstellungen der eigenen Kultur, um das Fremde in und aus seinem kulturellen Kontext zu verstehen. Moro nennt diesen auf emotionaler und intellektueller Ebene ablaufenden Prozess „Dezentrierung“. Demnach sollen in den ethnopsychiatrischen Gruppentherapien die TherapeutInnen durch die Arbeit im multikulturellen Team mit Denkweisen anderer Kulturen konfrontiert werden. In Abgrenzung zu einem kulturell relativistischen Standpunkt, in dessen Rahmen kaum eine Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg denkbar ist, nimmt Moro an, dass die psychische Grundstruktur universal ist. Diese universelle Grundstruktur, welche interkulturelle Begegnung und interkulturelles Verstehen ermöglicht, ist nicht bedingungslos zugänglich. Um die „von allen Menschen geteilten psychischen Mechanismen“ zu entdecken bzw. einen Zugang zu innerpsychischen Prozessen zu ermöglichen, ist nach Moros Sichtweise das Verständnis der „spezifischen Denkweisen, Normalitätsvorstellungen und Handlungsschemata, auf die sich die PatientIn bezieht“ erforderlich (Sturm 2001, 221). (Sturm 2001, 219ff.)

Moro stützt ihre Überlegungen auf Erfahrungen, wie wesentlich der Einfluss kulturell geprägter Vorstellungen in Bezug auf die Entwicklung und die Pflege des Kindes auf die Eltern-Kind-Interaktion ist. „Die Art, wie man sich die Natur des Kindes vorstellt, seine Bedürfnisse, seine Erwartungen, seine Krankheiten, die Pflegevorschriften, all das ist weitgehend bestimmt durch die Gesellschaft, der man angehört“ (Moro 1999, 150). Neben den kulturell bedingten Faktoren sind nach Moro (1999, 158ff.) die spezifische Vulnerabilität von Migrantenkindern in der Therapie von Familien mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Kinder von MigrantInnen sind infolgedessen eine „Gruppe mit spezifischen Risiken“ (Moro 1999, 158). In diesem Zusammenhang diskutiert Moro eine notwendige „Ich-Spaltung“, Kinder mit Migrationshintergrund müssen demzufolge in ihrer Entwicklung eine zwangsläufige Spaltung zwischen der familiären Kultur und der Welt außerhalb der Familie konstruieren (Moro 1999, 159). Diese Sichtweise geht zurück auf Devereux‘ Komplementaritätsprinzip, aus welchem Moro folgert, dass Kinder einerseits psychisch und andererseits kulturell strukturiert werden. Einen weiteren Risikofaktor stellt für Moro das elterliche Migrationstrauma dar, das bei den Eltern psychopathologische Prozesse auslösen kann, mit einer negativen Auswirkung auf die Kinder (Hörter 2011, 191). Auf der Grundlage dieser Überlegungen entwickelte Moro eine spezielle ethnopsychiatrische Eltern-Kind-Konsultation, im Rahmen welcher Familien mit Migrationshintergrund in variablen und

individuell angepassten Settings behandelt werden können (Moro 1999, 162ff.). Die möglichen Settings reichen von großen Gruppen mit HaupttherapeutIn und Ko-TherapeutInnen, DolemtscherIn, Verwandten und MitarbeiterInnen vermittelnder Institutionen bis hin zu Einzeltherapien. Die ProfessionalistInnen haben im Allgemeinen verschiedene kulturelle Hintergründe und sprechen mehrere Sprachen, beides wenn möglich dem Kulturkreis der PatientInnen entsprechend. Das wichtigste Merkmal dieser von Moro entwickelten ethnopsychiatrischen Eltern-Kind-Konsultation ist, „dass die Aufarbeitung gleichzeitig oder sukzessiv ‚auf verschiedenen Ebenen‘ verläuft: die familiale und die individuelle Ebene, die kulturelle und idiosynkratische Ebene, die Ebene des Anderen und die Gleichen, der Raum der Intimität und ... derjenige der Verbindung mit der Öffentlichkeit ...“ (Moro 1999, 163).

Reichmayr (2003, 251f) übt hinsichtlich der Bezugnahme auf Devereux‘ Modell der Komplementarität Kritik an den französischen ethnopsychiatrischen-ethnopschoanalytischen Konzepten. Die Trennung der Psyche in einen kulturellen und einen idiosynkratischen Teil, für Reichmayr gleichzusetzen mit einer Trennung in Natur und Kultur, komme der kartesianischen Denktradition gleich, also einer prinzipiellen Trennung von Körper und Geist. Denn

„das vernünftige, kognitive, verbale Denken ist dabei prinzipiell getrennt von den Affekten bzw. von allem, was die Psychoanalyse unbewußt nennt. Die Freudsche Psychoanalyse geht von einem Konfliktmodell aus, wobei das Verdrängte ein Ergebnis zwischen bewußten und unbewußten Tendenzen ist. Ein entsprechender Konflikt in der französischen ethnopschoanalytischen Tradition kann entstehen, wenn sich das Subjekt aus seiner ursprünglichen Kultur entfernt (Trennung Natur/Kultur).“ (Reichmayr 2003, 251f.).

Zusammenfassend kann zu den vorgestellten Ansätzen der französischen klinischen Ethnopschoanalyse festgehalten werden, dass Tobie Nathan Migration den Stellenwert eines Traumas zuschreibt, das nicht außerhalb der angestammten Kultur heilbar ist (Reichmayr 2003, 252). Die Schwerpunktsetzung von Nathans therapeutischer Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund ist die Bedeutung traditioneller Repräsentationen von Krankheit und verschiedene Krankheitsmodelle werden als gleichwertig anerkannt (Sturm 2002, 45). Im Ansatz von Marie Rose Moro wird Migration nicht nur als potenziell pathogen aufgefasst, sondern auch als Möglichkeit zur Neustrukturierung verstanden. Die Betonung liegt auf dem „prozeduralen Charakter von Kultur“ und der „Bedeutung von Hybridisierungsprozessen im Zusammenhang mit der Migration“ (Sturm 2002, 45f.). Jedoch bemerkt Hörter (2011, 193) kritisch ein

Fehlen von Anhaltspunkten, inwiefern Moro von Devereux‘ zum Teil essentialistischen und ethnozentrischen Auffassungen in Bezug auf Kultur Abstand nimmt.

2.2.2.2 Entwicklungen der interkulturellen psychoanalytischen Therapie im deutschsprachigen Raum

Seit den 1990er Jahren liegen auch in deutschsprachigen Ländern die Entwicklungsschwerpunkte innerhalb der Ethnopschoanalyse nicht nur im Bereich der Forschung, sondern auch in der klinischen Praxis, welche sich insbesondere auf die Erfahrungen in interkulturellen Psychotherapien von MigrantInnen und AsylantInnen mit psychischen Beeinträchtigungen stützt (Reichmayr 2003, 244).

Im Unterschied zu Frankreich haben sich im deutschsprachigen Raum keine eigenen „Schulen“ interkultureller psychoanalytischer Therapie entwickelt (Hörter 2011, 194). Die deutschsprachige Beschäftigung ist nach Hörter (2011, 16) noch wenig systematisiert und besteht hinsichtlich der Literatur überwiegend im Sammeln von Aufsätzen zu verschiedenen Aspekten, „die eine interkulturelle Therapie vor dem Hintergrund eines psychoanalytischen Modells vom Menschen mit sich bringen kann“. Die Bezeichnung *interkulturelle psychoanalytische Therapie* geht zurück auf die Publikation von Peter Möhring und Roland Apsel im Jahr 1995, welche laut Reichmayr (2003, 243) den Trend zur klinischen Praxis innerhalb der deutschsprachigen Ethnopschoanalyse kennzeichnet (Möhring/ Apsel 1995). Die Herausgeber formulieren für die Verbindung von Psychoanalyse und interkultureller therapeutischer Praxis folgende Leitlinie:

„Die Psychoanalyse kann zu der Entwicklung interkultureller Psychotherapie Wichtiges beitragen, denn sie verfügt, besonders unter Einbeziehung der Ethnopschoanalyse, über die theoretische Breite, die eine angemessene Würdigung der Bedeutung der Kultur für die Persönlichkeitsentwicklung in ihren bewußten und unbewußten Phasen erlaubt. Auch über die psychische Repräsentanz des Fremden, die für die interkulturelle Begegnung so zentral ist, kann die Psychoanalyse grundlegende Aussagen machen, indem die Erfahrung des Fremden zunächst entwicklungspsychologisch als grundsätzliche Erfahrung des befremdenden Anderen, des anderen Geschlechts, sodann auch des eigenen ‚Fremden‘, des Unbewußten, definiert wird, um dann auf Erfahrung mit fremden Kulturen und deren Angehöriger bezogen zu werden. So kann sie theoretische Einsichten für interkulturelle Begegnungen formulieren, die Person in ihrer aktuellen Situation, ihrem kulturellen Kontext und dem Verhältnis von bewußten und unbewußten psychischen Inhalten erfaßt (sic)“ (Möhring/ Apsel 1995, 7).

Ein weiterer bedeutender Sammelband zu dieser neuen klinisch-praxisbezogenen ethnopschoanalytischen oder ethnopsychiatrischen Richtung erschien 1999 mit dem

Titel „Kultur, Migration, Psychoanalyse“, der von Fernanda Pedrina, Vera Saller, Regula Weiss und Mirna Würigler herausgegeben wurde (Pedrina et al. 1999). Diese Aufsatzsammlung wurde als Ergebnis eines mehrere Semester dauernden Vortragszyklus‘ am *Psychoanalytischen Seminar Zürich* veröffentlicht, welches damit seine ethnopsychanalytische Tradition mit teils anderen Inhalten weiterführt. Es wird die Berücksichtigung der im deutschsprachigen Raum kaum rezipierten Erfahrungen der Ethnopsychanalyse in Frankreich hervorgehoben und durch Beiträge von Tobie Nathan und Mari Rose Moro forciert. Die deutschsprachige Ethnopsychanalyse konzentriert sich aufgrund ihrer Verbindung zur psychoanalytischen Praxis und den Arbeiten von Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matthèy am *Ethnologischen Seminar Zürich*, räumlich vorwiegend auf Zürich. Die Ideen fanden zunehmend Eingang ins Psychoanalytische Seminar Zürich. Reichmayr (2003, 244f.) bemerkt am Psychoanalytischen Seminar Zürich nach wie vor das Bemühen, „auf der Grundlage einer politisch verstandenen psychoanalytischen Wissenschaft eine kritische Gesellschaftstheorie in die Freudsche Psychoanalyse einzubeziehen und dabei die in einem ähnlichen Kontext entwickelten Arbeiten von Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matthèy zu berücksichtigen“. In dieser Tradition steht auch das Wirken von Mario Erdheim und Maya Nadig. Begünstigt durch die gleichzeitige Lehrtätigkeit Erdheims und Nadigs am Psychoanalytischen Seminar Zürich sowie am Ethnologischen Seminar Zürich, stellen ihre Arbeiten eine Verbindung zwischen der Psychoanalyse, der Ethnologie und ihren jeweiligen institutionellen Einbindungen her. Als weiteres Arbeitsfeld der Ethnopsychanalyse etablierte sich das *Ethnologisch-Psychologische Zentrum* in Zürich, vertreten von Heidi Schär Sall und Daniel Stutz. Im Rahmen der therapeutischen Arbeit mit psychisch kranken und traumatisierten AsylantInnen, die am Institut ebenso als Forschungsarbeit verstanden wird (Stutz 2002, 21), hat die Verbindung von Ansätzen aus Ethnologie, Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychologie, Pädagogik und Sozialarbeit praktische Bedeutung bekommen. (Reichmayr 2003, 243-248)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass anders als in Frankreich im deutschsprachigen Raum bisher keine systematisierten Ansätze zur Thematik vorliegen. Hörter (2011, 194) versteht diesen Bereich vielmehr in einer „Phase des Sammelns und Zusammentragens verschiedener Aspekte aus Theorie und Empirie“.

2.2.3 Psychoanalytische Konzepte in der interkulturellen Therapiepraxis - Perspektiven in der Literatur

Neben den bereits angeführten Sammelbänden befassen sich weitere Publikationen in unterschiedlichen Sprachen mit der praktischen Anwendung psychoanalytischer Konzepte in der interkulturellen Therapiepraxis. Die Thematik in der Literatur wird von verschiedenen Perspektiven betrachtet, welche Hörter (2011, 195f.) in folgende Themenkreise¹⁵ zusammenfasst:

- Beschäftigung mit verschiedenen Begriffen und Konzepten aus dem Gebiet der interkulturellen psychoanalytischen Therapie
- Gestaltung und Charakteristika der interkulturellen Therapiebeziehung
- Betonung der Fremdheit im Rahmen der interkulturellen therapeutischen Beziehung sowie des Fremdheits-Erlebens von Menschen Migrationshintergrund in der Einwanderungsgesellschaft
- Entwicklung und Bedeutung der kulturellen Identität im Kontext von Migration.
- Hervorhebung der Migration, der Flucht und des Exils und der innerpsychischen Prozesse und Problematiken, die diese nach sich ziehen können
- Beschäftigung mit dem Trauma-Aspekt, sowohl bedingt durch Faktoren vor der Migration bzw. Flucht oder infolge des Migrationsprozesses
- Bedeutung von Muttersprache und Fremdsprache im Allgemeinen sowie in ihrer Verwendung im therapeutischen Setting
- Problematisierung der Universalität psychoanalytischer Konzepte
- Stellenwert des psychosozialen Kontextes im Aufnahmeland und dessen Auswirkungen auf Menschen mit Migrationshintergrund sowie auf die interkulturelle psychoanalytische Therapie
- Diskussion spezifischer Symptomatiken bzw. typischer psychischer Problematiken von Menschen mit Migrationshintergrund und bestimmten ethnischen (Sub)gruppen
- Beschreibung von Fallvignetten aus der interkulturellen psychoanalytischen Praxis
- Auswirkungen des Holocaust unter Berücksichtigung der transgenerationalen Weitergabe von Traumata

¹⁵ Zuordnung der publizierten Literatur zu dieser Auflistung von Thematiken vgl. Hörter 2011, 195f.

2.2.4 Resümee

Auf Basis der in diesem Kapitel dargestellten Forschungspraxis der Ethnopschoanalyse und interkulturellen psychoanalytischen Therapiepraxis entwickelten theoretischen Positionen werden im nächsten Kapitel mit den einzelnen Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für die Elternarbeit zum Teil in Beziehung gesetzt. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass Konzeptualisierungen der interkulturellen psychoanalytischen Therapiepraxis nicht als eins zu eins übertragbar auf die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit des Instituts für Erziehungshilfe erachtet werden können. Zum einen, da sich das Institut für Erziehungshilfe nicht als „interkulturelle Institution“ im engeren Sinn versteht, sondern als psychosoziale Einrichtung, von deren Klientel ca. 45 Prozent einen Migrationshintergrund haben. Die interkulturelle psychoanalytische Therapie allerdings setzt den Schwerpunkt auf Interkulturalität, während dies nur ein Aspekt unter vielen in Bezug auf die am Institut für Erziehungshilfe vorstelligen Familien ist. Zum anderen kann zwar für das Institut für Erziehungshilfe ein tiefenpsychologischer Schwerpunkt ausgemacht werden, die einzelnen MitarbeiterInnen aber haben verschiedene Psychotherapieausbildungen mit unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkten. Demnach scheint auch in dieser Hinsicht eine Differenzierung von der interkulturellen Therapiepraxis der *Psychoanalyse* angemessen. Aus diesen Gründen soll die Bezugnahme auf Perspektiven der ethnopschoanalytischen Forschungspraxis und interkulturellen psychoanalytischen Therapiepraxis im nächsten Kapitel als theoretische Ergänzung der Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe verstanden werden.

2.3 Wissensbezogene Dimension

Die wissensbezogene Dimension bezieht sich auf jene Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils, die Wissen bzw. Kenntnisse in Bezug auf Migration und Kultur umfassen. Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die einzelnen Dimensionen nicht als klar voneinander abgrenzbar verstanden werden. Zum einen ergänzen sich die Teilbereiche gegenseitig und sind voneinander abhängig. Auf dieses Abhängigkeitsverhältnis wird im Kapitel 2.4.2 näher eingegangen. Zum anderen können sich Themenbereiche überschneiden, wie etwa im Rahmen der wissensbezogenen Dimension kultur- und migrationsspezifische Themen.

Eine Vielzahl der Modelle zu interkultureller Kompetenz bzw. interkulturellen Anforderungsprofilen beinhaltet wissensbezogene bzw. kognitive Dimensionen. Auch Straub (2007, 43) bemerkt in Bezug auf Konzeptentwicklungen eine weitgehende Übereinstimmung darin, dass ein großer Teil der Komponenten als implizites, praktisches Wissen konzipiert wird.

Im Bereich der interkulturellen Beratung und Therapie stellt nach Hörter (2011, 259) die Frage darüber, wie viel Wissen im engen Sinne bezüglich der kulturellen und migratorischen Hintergründe von KlientInnen notwendig ist, um gut arbeiten zu können, ein kontrovers diskutiertes Thema dar. Demzufolge finden sich in dieser Hinsicht unterschiedliche Positionen. So gibt es auf der einen Seite den Standpunkt, dass die Aneignung eines möglichst genauen Wissens aus verschiedensten äußeren Quellen über Migration bzw. die jeweilige Kultur unerlässlich ist, um das Verstehen der PatientInnen gewährleisten zu können. Demgegenüber steht die Position, „eine ‚kultursensible‘ Haltung in der Therapie einzunehmen, die die Möglichkeit kultureller Einflüsse und Differenzen im Blick hat, wobei entsprechendes Wissen auch vom Gegenüber direkt erfragt werden kann“ (Hörter 2011, 259f.). Wird nun die Perspektive einer beraterischen oder therapeutischen Praxis eingenommen, in der ProfessionalistInnen mit unterschiedlichsten Migrationserfahrungen und vielfältigsten kulturellen Hintergründen konfrontiert sein können, scheint aus pragmatischen Gründen letztere Haltung relevanter. Des Weiteren sieht Hörter (2011, 260) in der Beschäftigung mit „der Kultur der Anderen“ die Gefahr der Vernachlässigung subkultureller Unterschiede sowie der Essentialisierung bzw. Kulturalisierung in Bezug auf das Erkennen und Verstehen des Gegenübers.

Die Gefahr der Kulturalisierung durch das Stützen auf Wissen wird in der Literatur wiederholt diskutiert. Aus pädagogischer Perspektive nimmt beispielsweise Mecheril (2008, 28ff.) gegenüber der im Rahmen interkulturellen Handelns üblichen Annahme, dass dieses Handeln nur mit Einsatz spezifischen Wissens über das Gegenüber gelingen kann, eine kritische Position ein: „Je mehr ‚wir‘ über ‚die Anderen‘ wissen, ..., desto größer wird die Wahrscheinlichkeit des kooperativen und produktiven Umgangs mit Differenz“ wird als vorherrschendes Paradigma interkulturellen Lernens von Mecheril (2008, 28) ausgemacht. In diesem wissensbegründeten Umgang mit „dem Anderen“ kann nach Mecheril (a.a.O.) ein „einschränkende(s), festlegende(s) und auch gewaltförmige(s) Charakteristikum von Wissen“ verortet werden. Das Wissen um den Anderen kann demzufolge als eine „Praktik der Nicht-Erkennung des Anderen durch das Erkennen“ verstanden werden, als Beispiel für ein solches gebräuchliches „Verfahren zum ‚interkulturellen Erkennen‘“ wird auf den Kulturalismus verwiesen (a.a.O.). Die Voraussetzung der eindeutigen Anwendbarkeit von Wissen weist darauf hin, dass ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösenden Faktor werden kann. Mecheril (a.a.O.) sieht in Bezug auf die pädagogische Professionalität ein „Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen“ nur begrenzt anwendbar, da pädagogische Bereiche von Widersprüchlichkeit von Situationen sowie Mehrdeutigkeit und Facettenreichtum von Anliegen und Möglichkeiten der Bearbeitung gekennzeichnet sind. Es stehen keine allgemeinen Gesetzmäßigkeiten für eine Übertragung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen zur Verfügung, weshalb immer ein Rest Nicht-Wissen bleiben muss. In diesem Rest sieht Mecheril (a.a.O., 29) eine unüberwindbare Unsicherheit professionellen Handelns, insbesondere in interkulturellen Situationen. (Mecheril 2008, 28f.)

Für eine interkulturelle Praxis bedeutsames Wissen kann nach Mecheril (2008, 30) als eine „Annäherung an die Alltagswelten der Klientel“ verstanden werden. Der Begriff Alltagswelt wird mit der differenzierten und komplexen Einbettung der KlientInnen in verschiedene symbolische, soziale, etc. Erfahrungs- und Zugehörigkeitskontexte in Beziehung gesetzt. Ein Wissen um diese Zusammenhänge bzw. ein „in Erfahrung bringen“ dieser Kontexte kann demnach bedeutsamer für ein Verstehen von Lebens- und Problemlagen sein, als technische Wissenskompetenzen, die an der Sprache, den Traditionen bzw. der „anderen Herkunft“ von KlientInnen orientiert sind (a.a.O.).

Unter Berücksichtigung kritischer Sichtweisen in Bezug auf die Orientierung an „technischen Wissenskompetenzen“ sollen im Folgenden „Wissensbereiche“ angeführt werden, welche die Alltagswelt von Familien mit Migrationshintergrund betreffen können. Diese Darstellung der wissensbezogenen Dimension eines interkulturellen Anforderungsprofils soll als eine exemplarische Auswahl von Themenbereichen in Bezug auf migrations- und kulturspezifische Kenntnisse verstanden werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Es wird bevorzugt auf Gesichtspunkte Bezug genommen, die im Kontext der Familie, Elternschaft und Erziehung gesehen werden können, und exemplarisch mit Perspektiven aus psychoanalytischen Konzepten der interkulturellen Therapiepraxis ergänzt.

2.3.1 Migrationsspezifische Kenntnisse

Wissensbezogene Aspekte, auf die in der Literatur hinsichtlich Migration¹⁶ wiederholt Bezug genommen wird, beziehen sich sowohl auf eine Phase vor, während, als auch nach des Migrationsprozesses. So wird die Berücksichtigung der Vergangenheit, der Migrationsgeschichte bzw. des Prozesses der Migration selbst sowie der aktuellen Lebenssituation von Familien mit Migrationshintergrund gefordert.

Hinsichtlich der Phase vor der Migration betrachtet beispielsweise Hörter (2011, 260) Kenntnisse über die politische bzw. die gesellschaftliche *Situation im jeweiligen Herkunftsland* von MigrantInnen als bedeutsam für die therapeutische Praxis, um die aktuellen Lebenssituationen zu verstehen. Auch für die Erziehungsberatung fordert Pavkovic (2001, 188) eine Berücksichtigung der Hintergründe, vor denen eine Migration stattgefunden hat. Eine Exploration der Migrationsgeschichte kann zum einen Aufschluss über die Gründe für eine Auswanderung und zum anderen Einblick in die soziokulturelle Herkunft der Klientel geben. Auf zu beachtende Gesichtspunkte hinsichtlich der Phase vor der Migration wird in der psychoanalytisch orientierten Literatur beispielsweise von Akhtar (2007, 28-48) eingegangen. Hier werden den Ausgang des Migrationsprozesses beeinflussende Faktoren beschrieben, wobei unter anderem auf Umstände der Migration und deren Gründe, das Wesen des

¹⁶ Im „Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht“ wird Migration als „räumliche Bewegung zur Veränderung des Mittelpunktes von Individuen oder Gruppen über eine bedeutsame Entfernung (in unserem Falle über die Außengrenze Österreichs)“ bezeichnet (Fassmann und Stacher 2003, 10).

Herkunftslandes und die „prä migrative Persönlichkeit“ von MigrantInnen Bezug genommen wird.

Ebenso hervorgehoben wird die Beachtung der Phase während der Migration selbst, demnach des *Migrationsprozesses* und seiner Bedeutung für die Familien. Besonders für den Kontext der Beratung und Therapie wird auf das Wissen um typische Prozesse der Migration bzw. der psychischen Verarbeitung dieser Prozesse hingewiesen (Hörter 2011, 261). Im Hinblick auf die psychologischen Phasen der Migration und ihre Auswirkungen beschreibt beispielsweise Sluzki (2010) Stadien typischer Migrationsprozesse und deren Implikationen für die Familiendynamik sowie für beraterische und therapeutische Interventionen. Dieses „Modell des Migrationsprozesses“ weist nach Sluzki (2010, 109) einen „hohen Grad kulturübergreifender Validität“ auf, da Migrationsprozesse trotz unterschiedlichster Kulturen und Familien eine beachtliche Regelmäßigkeit zeigen.

Im psychoanalytischen Kontext findet sich eine reichhaltige Literatur zu innerpsychischen Prozessen und Problematiken, die eine Migration, eine Flucht oder ein Exil nach sich ziehen können. Grinberg und Grinberg (2010) beispielsweise konzipieren ein Phasenmodell psychischer Vorgänge im Migrationsprozess, wobei aus einer überwiegend defizitorientierten Perspektive auf Migration eine „Psychopathologie der Migration“ dargestellt wird (a.a.O., XIII). Es finden sich auch psychoanalytische Betrachtungen dieses Aspekts interkulturellen Arbeitens, die ebenso ressourcenorientierte Überlegungen in Bezug auf Migration miteinbeziehen, wie etwa von Ardjomandi und Streeck (2002), welche Migration nicht nur als mögliches Trauma, sondern auch als mögliche Chance betrachten.

Im Zusammenhang mit den Phasen vor einer Migration und Migrationsprozessen selbst wird ferner das Heranziehen *Trauma-therapeutischen Wissens* für die interkulturelle Praxis als sinnvoll erachtet (Hörter 2011, 260f.). Zum einen können MigrantInnen aufgrund der Umstände innerhalb der Länder, aus denen die Familien mit Migrationshintergrund ausgewandert oder geflohen sind, traumatische Erfahrungen machen. Zum anderen können sich extreme Umstände während der Migration oder Flucht traumatisch auswirken. Eine psychoanalytisch orientierte Betrachtung des Trauma-Aspektes in Bezug auf die Umstände vor der Flucht findet sich zum Beispiel bei Herzog und O’Connell (2002), in der die Behandlung eines im Kindesalter im Herkunftsland schwer traumatisierten Migranten dargestellt wird. Trauma als Folge des

migratorischen Prozesses macht beispielsweise die Arbeit von Endres (2005) zum Gegenstand. Hier wird der Einfluss der psychischen Verarbeitung der Migration auf die Gegenwart betrachtet, wobei mögliche Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf die psychische Entwicklung nachfolgender Generationen miteinbezogen werden.

Neben wissensbezogenen Aspekten hinsichtlich einer Phase vor und einer Phase während des Migrationsprozesses wird ebenso der Situation nach der Migration Bedeutung beigemessen. In der Bezugnahme auf *die (aktuellen) Lebenslagen* von Familien mit Migrationshintergrund finden Kenntnisse Erwähnung, die sich auf verschiedenste Gesichtspunkte beziehen. Zum einen ist die soziale und gesellschaftliche Situation von Familien mit Migrationshintergrund wiederholt Gegenstand der Auseinandersetzungen. Nach Amesberger et al. (2003, 171) kann unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes, demnach der kulturellen, sozialen, geschlechtsspezifischen, alters- und bildungsmäßigen Faktoren, innerhalb der „Gruppe der ImmigrantInnen ... die Mehrheit ... aufgrund ihrer sozialen Lage der unteren Gesellschaftschicht zugeordnet werden“. Pavkovic (2001, 188) spricht in dieser Hinsicht von einem Risiko für soziale und gesellschaftliche Benachteiligungen und Belastungen für Familien mit Migrationshintergrund, die es in der Erziehungsberatung jeweils zu erkennen, nicht zu psychologisieren bzw. individualisieren, gilt.

Im Zusammenhang mit möglichen Stressbelastungen wird dem Aufenthaltsstatus bzw. der rechtlichen Situation¹⁷ der Familien Bedeutung beigemessen. Nach Pavkovic (2001, 184) ist es auch für die Erziehungsberatung bedeutsam, Kenntnisse im Ausländer- und Asylrecht zu haben. Demgemäß ist der aufenthaltsrechtliche Status einer Familie entscheidend bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven, was auch Auswirkungen auf die Beratungsarbeit haben kann. In weiterer Folge wird auf damit verbundene gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ausgrenzungsmechanismen hingewiesen, die es nach Pavkovic (2001, 184) zu berücksichtigen gilt.

Neben dem Wissen um diese „ausländerpolitischen Belastungen“, wie z.B. die erwähnten Unsicherheiten bezüglich des Aufenthaltsstatus, die Beschäftigungslage und damit verbundene Ambivalenzen hinsichtlich der Zukunftspläne und Lebensentwürfe, sind nach Lanfranchi et al. (2004, 105) „soziale Belastungen“ mit einzubeziehen. Diese

¹⁷ Die normativen und rechtlichen Rahmenbedingungen von MigrantInnen in Österreich inklusive historischem Bezug werden beispielsweise im „Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht“ dargestellt (Fassmann und Stacher 2003, 225-340).

beziehen sich auf schichtspezifische Faktoren, wie tendenziell schlechtere Wohnverhältnisse oder höhere Bedrohung von Arbeitslosigkeit und Armutsgefährdung. Hinzukommende zu berücksichtigende Stressbelastungen können aufgrund „interkultureller Spannungen“ entstehen, welche Ergebnis von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierungen, tiefere Hierarchie- und Leistungsstufen im Arbeitsfeld sowie in der Berufs- und Schulbildung sein können. Zusätzliche Aufmerksamkeit gilt möglichen Erwartungsenttäuschungen, die entstehen können, wenn ein erhoffter sozialer Aufstieg, eine erfolgreiche Rückkehr oder Karrieremöglichkeiten für die Kinder nicht eintreten. Diese gesamten Stressfaktoren können nach Lanfranchi et al. (a.a.O.) Krankheitsrisiken darstellen und erhöhen die Vulnerabilität von Familien mit Migrationshintergrund für somatische, psychische sowie psychosomatische Beschwerden.

Über die gesundheitliche Situation von Menschen mit Migrationshintergrund gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Exemplarisch sei hier auf die Darstellung psychologischer Reaktionen und psychischer Störungen, die häufig in Verbindung mit Migration auftreten, von Hans-Jörg Assion (2005) verwiesen. In dieser Veranschaulichung werden drei Bereiche psychischer Reaktionen und Störungen voneinander differenziert betrachtet: ein Spektrum kulturabhängiger (normalpsychologischer) Besonderheiten und Reaktionen auf den Migrationsstress, ein Bereich von mit einem Migrationsprozess bzw. -hintergrund assoziierten psychischen Störungen (migrationstypische Störungen) und ein Feld der vom Migrationsprozess unabhängigen psychischen Störungen, bei denen ein Migrationshintergrund jedoch die Ausprägung, Symptomatik und den Verlauf einer Erkrankung beeinflusst.

Hinsichtlich der Beachtung aktueller Lebenslagen von Familien mit Migrationshintergrund soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass psychoanalytische Therapien in der Regel den Schwerpunkt auf die innerpsychische Verarbeitung bedeutsamer lebensgeschichtlicher Erfahrungen und deren aktuelle Auswirkungen auf die PatientInnen legen. Demzufolge liegt der Fokus weniger auf aktuellen äußeren Lebensbedingungen, sondern viel mehr auf vergangenen. Für interkulturelle therapeutische Begegnungen wird jedoch nach Hörter (2011, 262) in der Literatur die Notwendigkeit der Betrachtung und Anerkennung der Auswirkungen aktueller äußerer bzw. gesellschaftlicher Realitäten hervorgehoben. Hörter spricht in diesem Zusammenhang von einer „Anerkennung äußerer Realitäten“ (a.a.O., 261) und verweist

auf die eben genannten verschiedenen äußere Aspekte, die innerhalb interkultureller Therapien nicht vernachlässigt werden sollten.

Aus psychoanalytischer Perspektive wird die Bedeutung des psychosozialen Kontextes im Aufnahmeland beispielsweise von Zimmermann (1992) beschrieben. Hier wird neben einer überblicksartigen Darstellung von Problemen von Familien mit Migrationshintergrund, wie etwa Schwierigkeiten bei der sozialen Integration, im Besonderen auf das Verhältnis von Eltern und Kindern sowie auf die spezifische Situation der Kinder im Einwanderungsland eingegangen. Auf die spezifische Situation von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund gehen ferner die Beiträge des Sammelbands von Bründl und Kogan (2005) ein. Dieses Werk umfasst Beschreibungen dynamischer Psychotherapien von MigrantInnen der ersten und zweiten Generation mit wiederholt auftretenden Themen und Konflikten dieser Klientel.

2.3.2 Kulturspezifische Kenntnisse

In Bezug auf die Bedeutung kulturspezifischer Kenntnisse finden sich in der Literatur zu interkulturellem Handeln im therapeutischen und beraterischen Kontext vermehrt kritische Positionen, die von kulturalisierenden und schablonenhaften Wahrnehmungs- und Verständigungsprozessen Abstand nehmen. Im Kapitel 2.1.2.3 wurde bereits auf Auernheimer (2008) verwiesen, welcher eine Reflexion von Machtasymmetrien, Fremdbildern sowie Erwartungshaltungen in interkulturellen Interaktionen fordert, um Kulturalisierungstendenzen entgegenzusteuern. Unter Berücksichtigung dieser kritischen Sichtweisen hinsichtlich kulturalisierender und schablonenhafter Wahrnehmungs- und Verständigungsprozesse soll die Bedeutung der im Folgenden dargestellten exemplarischen Auswahl kulturspezifischer Kenntnisse für ein interkulturelles Anforderungsprofil im Sinne einer Orientierungshilfe und im Hinblick auf eine Reflexion kultureller Aspekte verstanden werden.

Wissensbezogene Aspekte, auf die in der Literatur hinsichtlich Kultur wiederholt Bezug genommen wird, beziehen sich zum einen auf *kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster* bestimmter ethnischer MigrantInnengruppen. Auch für die Erziehungsberatung beschreibt Pavkovic (2001, 182) „zielgruppenspezifische“ Kenntnisse als hilfreich. Dieses kultur- und länderspezifische Wissen bezieht sich beispielsweise auf kulturelle Wertorientierungen und soziale Rollen, kulturell

beeinflusste Vorstellungen von Familie, Elternschaft und Erziehung sowie Auswirkungen von bestimmten Grundeinstellungen verschiedener Kulturkreise auf familiäre Interaktionen. Insbesondere in Bezug auf diesen Wissensbereich wird hervorgehoben, dass diese Kenntnisse als Orientierungshilfe verstanden werden sollen, ohne die Einzigartigkeit der jeweiligen Familie aus dem Blick zu verlieren und „Nationalitätenstereotype“ zu konstruieren (a.a.O., 182).

Ein Schwerpunkt psychoanalytisch orientierter theoretischer Auseinandersetzungen in diesem Zusammenhang lässt sich hinsichtlich des Aspekts *kulturelle Identität* feststellen. Es findet sich eine reichhaltige wissenschaftliche Literatur über die Ausbildung und Bedeutung der kulturellen Identität im Kontext Migration. Besonders hervorgehoben sei hier Akhtars (2007) Untersuchung über den Zusammenhang von Immigration und Identitätstransformation. Diese Studie der mit Migration verbundenen Identitätswandlungen umfasst theoretische Konzeptionalisierungen und methodische Vorschläge in Bezug auf die Schnittstelle aufeinandertreffender Kulturen und persönlicher Identität. Auch Pedrina (1999) befasst sich mit Identitätsentwicklungen von Migrantenkindern und ihren Familien, wobei insbesondere auf das Fehlen eines für die Therapie relevanten gemeinsamen kulturellen Referenzsystems bezüglich wichtiger Fragen eingegangen wird. In einem weiteren Beitrag werden von Bründl (2005) im Rahmen einer Falldarstellung die Schwierigkeiten des Identitätswandels eines Kindes durch den Kulturwechsel aufgrund von Migration dargestellt.

Im Hinblick auf kulturspezifisches Wissen finden sich wiederholt Auseinandersetzungen mit dem Aspekt *Sprache*. Da Sprache eine Grundvoraussetzung für die Verständigung im therapeutischen und beraterischen Kontext ist, können Sprachbarrieren eine wesentliche Erschwernis der interkulturellen Kommunikation bedeuten. Nach Pavkovic (2001, 183) stellt es einen Optimalfall in der Erziehungsberatung dar, wenn sich ProfessionalistInnen in der Muttersprache der KlientInnen ebenso wie in Deutsch sehr gut zu verständigen wissen. Demnach beziehen sich die erwähnten kulturspezifischen Kenntnisse bezüglich Sprache zum einen auf (Fremd-) Sprachenkenntnisse von Fachpersonen im engeren Sinne. Zum anderen findet in der Literatur Wissen um die *Bedeutung* von Sprache und des Fremdspracherwerbs Erwähnung. Beispielsweise versteht Papst (2004, 208) die Aneignung einer fremden Sprache als wesentlichen Faktor der kulturellen Transformationsprozesse einer Familie. Mit dem Erwerb der neuen Sprache werden einerseits Barrieren abgebaut und Grenzen

erweitert. Andererseits können sich innerhalb der Familie jedoch auch unterschiedliche Möglichkeiten der Teilnahme am sozialen Leben des Aufnahmelandes entwickeln und somit Einfluss auf die Familienstruktur, das Familienleben und familiäre Beziehungen haben (Papst 2004, 208f.).

Psychoanalytisch orientierte Auseinandersetzungen zum Aspekt Sprache finden sich zum einen in Bezug auf die Bedeutung der Mutter- bzw. Fremdsprache im Allgemeinen und zum anderen in Bezug auf ihre Verwendung innerhalb des therapeutischen Settings. Der Beitrag von Weiss (1999) beschäftigt sich beispielsweise mit der Bedeutung, die der Gebrauch verschiedener Sprachen für KlientInnen hat. Hier wird auf die verschiedenen Funktionen von Sprache und mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit Sprache eingegangen sowie anhand einer Falldarstellung der Einfluss vom Gebrauch mehrerer Sprachen auf die Dynamik des psychoanalytischen Prozesses aufgezeigt. Die Arbeit von Cogoy (2001) beschäftigt sich damit, wie sich Fremdheit und interkulturelle Kommunikation, insbesondere eine Verständigung und ein Verstehen zwischen Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen, in der psychoanalytischen Therapie entfalten und in welchem Umfang sie therapeutische Prozesse belasten oder bereichern können. In einem weiteren Beitrag werden von Theux-Bauer (1995) grundlegende Überlegungen zu Psychoanalyse in fremder Sprache formuliert. Hier wird auch auf die Frage eingegangen, inwiefern eine Psychoanalyse mit PatientInnen anderer Muttersprache überhaupt möglich ist.

Als weiterer Themenbereich kulturspezifischer Kenntnisse wird in der Literatur wiederholt Bezug auf den Kontext *Krankheit und Kultur* genommen. Nach Haasen et al. (2005, 147) gibt es ein sehr unterschiedliches, „von der jeweiligen Kultur geprägtes Verständnis von der Entstehung, dem Verlauf und der Heilung einer Krankheit“. Insbesondere auf dem Gebiet der psychischen Störungen werden große Unterschiede wahrgenommen. So kann keine kulturübergreifende Einigung dahingehend ausgemacht werden, was unter Krankheit verstanden wird. Bestimmte Veränderungen können in einem Kulturkreis als „krank“ erachtet werden, während diese in einem anderen als „normal“ angesehen werden. Für eine Beurteilung kultureller Einflüsse auf die Psychopathologie ergibt sich demnach die Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen Normalität und Pathologie (a.a.O., 145). In Bezug auf die Auswirkungen kultureller Aspekte auf psychische Krankheit kann innerhalb der transkulturellen Psychiatrie nach Haasen et al. (a.a.O., 148) eine sich ergänzende wissenschaftliche Debatte zwischen

„Kulturalisten“ und „Universalisten“ verortet werden. Während sich für erstere Erkrankungen aus dem kulturellen Kontext erklären, vertritt die zweite Gruppe eine kulturübergreifende Sichtweise von Krankheit, wonach gleiche Erkrankungen über alle Kulturen hinweg bestehen.

In diesem Zusammenhang finden sich im psychoanalytischen Kontext Darstellungen „spezifischer“ Symptomatik und typischer psychischer Problemkonstellationen bei bestimmten MigrantInnengruppen bzw. ethnischen Subgruppen. Ein Beispiel ist Möhrings (1995) Beitrag über die Bedeutung kultureller Faktoren bei der Entstehung psychosomatischer Krankheiten. Hier werden auf dem Hintergrund eines psychoanalytischen Krankheitsverständnisses theoretische Überlegungen zur Beziehung zwischen physischen Krankheitssymptomen, psychischer Verfassung und Kultur formuliert. Die Arbeit von Pedrina (2005) hat die Bedeutung kulturspezifischer Krankheitstheorien und Therapiebehandlungen in der interkulturellen psychoanalytischen Therapie zum Gegenstand. Im Rahmen einer Falldarstellung wird ein Pendeln zwischen „traditionellen“ und westlich modernisierten Krankheitstheorien und Heilverfahren im therapeutischen Setting nachgezeichnet.

In einem weiteren Zusammenhang dieses Themenbereichs kann auf die innerhalb der Psychoanalyse geführte Debatte über die Universalität psychoanalytischer Konzepte und ihre Anwendbarkeit auf nicht-westliche Kulturen verwiesen werden. Kakar (1999) beispielsweise stellt in seinen Überlegungen die Kulturgebundenheit der Psychoanalyse zur Diskussion, indem das Aufwachsen in verschiedenen Kulturen und die psychoanalytische Sichtweise auf die Sozialisation in diesen Kulturen beschrieben wird.

2.3.3 Resümee

Zusammenfassend kann für die wissensbezogene Dimension eines interkulturellen Anforderungsprofils festgehalten werden, dass in der Literatur einerseits auf migrationsspezifische und andererseits auf kulturspezifische Kenntnisse eingegangen wird, wobei sich die Themenbereiche dieser beiden Kategorien zum Teil überschneiden.

In der Literatur zum interkulturellen beraterischen und therapeutischen Kontext bezieht sich relevant erachtetes spezifisches Wissen über Migration zum einen auf Kenntnisse über die politische und gesellschaftliche Situation im Herkunftsland der MigrantInnen

sowie zum anderen auf Kenntnisse über die aktuellen Lebenslagen von Familien mit Migrationshintergrund. Für die Berücksichtigung der aktuellen Lebenslagen wird der rechtlichen, der sozialen bzw. gesellschaftlichen Situation Bedeutung beigemessen und darüber hinaus möglichen Belastungen, die sich durch diese Umstände sowie durch interkulturelle Spannungen, wie etwa Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, entwickeln können. Auf das Wissen um diese möglichen Stressfaktoren und die Auswirkungen dieser wird vielfach Bezug genommen. Ebenso wiederholt hervorgehoben wird der Stellenwert von Wissen über typische innerpsychische Prozesse der Migration und der typischen Verarbeitung dieser Prozesse. In diesem Zusammenhang wird zudem traumatherapeutisches Wissen in der beraterischen und therapeutischen Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als wesentlich betrachtet.

Die relevant erachteten kulturspezifischen Kenntnisse beziehen sich überwiegend auf kulturelles Hintergrundwissen über die Familien mit Migrationshintergrund. Es wird auf kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster, die Ausbildung und Bedeutung der kulturellen Identität, kulturell beeinflusste Vorstellungen von Familie, Elternschaft und Erziehung sowie auf kulturspezifische Symptomatik und typische psychische Problemkonstellationen bestimmter MigrantInnengruppen Bezug genommen. In diesem Zusammenhang wird vermehrt betont, diese Kenntnisse als Orientierungshilfe zu verstehen, um von kulturalisierenden und schablonenhaften Wahrnehmungs- und Verständigungsprozessen Abstand zu nehmen. Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt kulturspezifischer Kenntnisse ist die Sprache. Hier wird zum einen den Fremdsprachenkenntnissen der ProfessionalistInnen ein wesentlicher Stellenwert zugeschrieben, zum anderen dem Wissen über die Bedeutung von Sprache und des Fremdsprachenerwerbs sowie über deren Verwendung in beraterischen und therapeutischen Settings.

2.4. Handlungsbezogene Dimension

Die handlungsbezogene Dimension bezieht sich auf Komponenten professionellen Handelns im interkulturellen Kontext. Im Mittelpunkt stehen die Zusammenarbeit und Kommunikation stärkende Einstellungen und Haltungen sowie die damit zusammenhängenden handlungsbezogenen Aspekte in der beraterischen und therapeutischen Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund.

In der Diskussion um professionelle Handlungsfähigkeit im Rahmen kulturell-ethnischer Differenz findet sich vermehrt der Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz“. In diesem und ähnlichen Begriffen verortet Mecheril (2008, 24) ein stark technologisches Professionalitätsverständnis, das eine erfolgreiche Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen bei Aneignung bestimmter Fertigkeiten suggeriert. Einem solchen Verständnis stellt Mecheril (2008, 32f.) eine Haltung gegenüber, die als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ bezeichnet wird. Dieser Schritt stellt einen Versuch dar, sich dem Wunsch nach „technologischer Bewältigung der Komplexität und Undurchschaubarkeit von Handlungssituationen“ im interkulturellen Kontext entgegenzustellen (a.a.O.). Kompetenzlosigkeitskompetenz meint ein professionelles Handeln, das „von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (Mecheril 2008, 32).

Unter Berücksichtigung dieser kritischen Perspektive auf den Begriff „Handlungskompetenzen“ soll die folgende Darstellung nicht als handlungsanleitende Auflistung von Merkmalen verstanden werden, die als „Richtlinien interkulturell korrekten Handelns“ (Mecheril 1998, 308) eine erfolgreiche Handlungsfähigkeit im interkulturellen Kontext versprechen sollen. Es werden lediglich jene handlungsbezogenen Aspekte dargestellt, auf die im interkulturellen beraterischen und therapeutischen Kontext in der Literatur vermehrt Bezug genommen wird, und mit Perspektiven aus psychoanalytisch orientierter Literatur ergänzt.

Bei Modellen zu interkultureller Kompetenz finden sich im Hinblick auf diese Dimension überwiegend Auflistungen von Merkmalen, die großteils kaum begrifflich geklärt werden. Beispielsweise ordnet Gaitanides (2004, 317) der Handlungsebene in seinen Überlegungen zu interkultureller Kompetenz in der Beratung die Komponenten

Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz zu. Diese einzelnen Merkmale werden jedoch nicht näher bestimmt oder zueinander in Beziehung gesetzt.

Eine differenziertere Auseinandersetzung mit interkulturell relevanten handlungsbezogenen Merkmalen findet sich bei Pavkovic (2001, 184ff.). Für den interkulturellen beraterischen und therapeutischen Kontext relevante handlungsbezogene Komponenten werden von Pavkovic (2001, 185) als „generelle (trans-)kulturelle Sensibilität“ bezeichnet. Mit dieser generellen Sensibilität werden Merkmale beschrieben, die sich in der Literatur zu interkultureller Kompetenz in Bezug auf die Handlungsebene vermehrt wiederfinden.

Ein Hauptmerkmal dieser transkulturellen Sensibilität ist zum einen *eine multiperspektivische Betrachtungsweise* in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund (Pavkovic 2001, 185). Diese bezieht sich auf die Berücksichtigung verschiedenster Perspektiven, um eine kulturalistische Betrachtungsweise zu verhindern. Kulturelle Wertorientierungen, die gesellschaftliche Stellung des Einzelnen bzw. die soziale Situation, die individuell-psychologische sowie die familiäre Situation sollen gleichermaßen als mögliche Faktoren bei der Entwicklung und Bewältigung von Problemen beachtet werden. (a.a.O., 184f.)

Eine weitere Komponente transkultureller Sensibilität ist nach Pavkovic (2001, 185) *eine interkulturelle Haltung*. Teil dieser interkulturellen Haltung ist die Reflexion der eigenen kulturell geprägten Werte der ProfessionalistInnen, demzufolge der eigenen familiären und sozialen Herkunftskultur sowie des eigenen Berufstandes und der eigenen Arbeitsorganisation und Institution.

Die Bedeutung des Aspekts der *Selbstreflexion* wird in der Literatur wiederholt hervorgehoben. Mecheril (1998, 303) schreibt für interkulturelle Beratung und Therapie dem Moment professioneller Reflexivität, somit der Auseinandersetzung der Fachpersonen mit ihrer eigenen Person, einen besonderen Stellenwert zu. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem „je eigenen Ort und den mit ihm einhergehenden Folgen für das professionelle Handeln in unterschiedlichen thematischen Kontexten“ ist demzufolge wesentlich für interkulturelles professionelles Handeln (a.a.O.). Anhand der Reflexion können vorhandene Kompetenzen im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation gekennzeichnet werden. In weiterer Folge ist die Reflexion ein Schritt

zur Identifikation, Distanzierung und Modifikation von „nicht situationsgerechten Schemata der Erkenntnisgewinnung und Handlungsorientierung“ (a.a.O.). Mit professioneller Reflexion von eigenem Wissen, eigenen Ressourcen, eigenen Routinen und eigenen Präferenzen meint Mecheril (a.a.O., 308) eine Auseinandersetzung mit den eigenen Dispositionen, die Einfluss auf den Prozess interkulturellen Handelns haben. Der Prozess der Reflexion soll sich auf die Frage beziehen, inwiefern diese kognitiven, emotionalen und sozialen Dispositionen für eine interkulturelle Beratung im Allgemeinen sowie für die Bearbeitung einer interkulturellen Situation angemessen bzw. unangemessen sind. (Mecheril 1998, 303ff.)

Auch von Hörter (2011, 265ff.) wird die Bedeutung der Selbstreflexion für die interkulturelle psychoanalytische Therapie besonders betont und eine systematische Reflexion eigener Zugehörigkeiten, Stereotype und Rassismen gefordert. Die interkulturelle therapeutische Situation erfordert nach Hörter (2011, 265) von den TherapeutInnen einen reflexiven Zugang, der sowohl strukturell als auch individuell bedeutsame Gesichtspunkte miteinbezieht, welche auf das interkulturelle Verhältnis einwirken. Diese Bezugnahme auf zwei verschiedene Ebenen wird damit erklärt, dass TherapeutIn und PatientIn zum einen als Individuen aufeinandertreffen, zum anderen zugleich aber auch bestimmte Nationen, Bevölkerungsgruppen, die Mehrheits- bzw. Minderheitskultur, Subkulturen, ihre jeweilige Hautfarbe etc. repräsentieren. Somit gilt das Augenmerk nicht nur der Auseinandersetzung mit der persönlichen, sondern auch mit der gesellschaftlichen bzw. der strukturellen Ebene. Auf struktureller Ebene sind es die genannten Zugehörigkeiten der an der Therapie beteiligten Personen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen, die es zu reflektieren gilt (Hörter 2011, 266). Auch Weiss weist auf die Beachtung der gesellschaftlichen neben der persönlichen Ebene hin, denn

„neben der Erarbeitung individueller Sinnkonstruktionen im psychoanalytischen Dialog sind ... immer auch die Bedeutungskonstruktionen der verschiedenen sozialen Kontexte relevant, in denen sich AnalysandIn und AnalytikerIn bewegen“ (Weiss 1999, 244).

Hinsichtlich der genannten Zugehörigkeiten werden nach Hörter (2011, 266) im Besonderen dann, wenn die TherapeutInnen der Mehrheits- und die PatientInnen einer Minderheits- bzw. Subkultur angehören, machtsstrukturelle Fragen wesentlich. In diesem Zusammenhang wird eine Reflexion des Begriffs „Dominanzkultur“ mit den damit

verbundenen Kategorien von Über- und Unterordnung im therapeutischen Verhältnis zur Diskussion gebracht.

Diese gesellschaftlichen bzw. strukturellen Dimensionen finden zwangsläufig auch im Individuum bzw. dem und der einzelnen TherapeutIn ihren Niederschlag, weshalb eine systematische Reflexion der individuellen Beteiligung am Rassismus und die Produktion eigener Rassismen und Stereotype erforderlich wird (Hörter 2011, 268). Im Zusammenhang mit der Beteiligung an Rassismus wird auf den Begriff „institutioneller Rassismus“ Bezug genommen, welcher eine systematische Privilegierung der Angehörigen der eigenen Gruppe gegenüber den Nicht-Angehörigen beschreibt und auf rassistische Denk- und Handlungsmuster in der gesellschaftlichen Organisation basiert. Eine Anpassung an diese Gegebenheiten der Bevorzugung bedingt demzufolge eine Beteiligung an Diskriminierung (Hörter 2011, 268). In Bezug auf die individuelle Ebene wird festgehalten, dass es neben Rassismus Stereotype und Vorurteile systematisch zu reflektieren gilt. Eine von Rassismus, kulturellen Stereotypen und Vorurteilen durchdrungene Konstruktion des und der Anderen kann in der therapeutischen Arbeit wirksam werden, was von Hörter (a.a.O.) mit vergleichenden Studien zur Versorgung und Diagnostik unterschiedlicher ethnischer Gruppen zu belegen versucht wird. (Hörter 2011, 268)

Neben der selbstreflexiven ist nach Pavkovic (2001, 185) eine *offene Haltung* Merkmal der interkulturellen Haltung. Das Einnehmen einer offenen und respektvollen Haltung gegenüber anderen Lebensentwürfen und Bewältigungsstrategien zielt weniger auf eine „Expertise für Interkulturelles“ ab. Im Zuge eines „dynamischen Prozess(es) eines Suchens und Erfindens innerhalb der jeweiligen Bezugssysteme der Akteure“ geht es vielmehr um ein Erforschen der Denk- und Handlungsmuster von KlientInnen (a.a.O.).

Auf die Bedeutung einer offenen Haltung wird auch in psychoanalytisch orientierter Literatur wiederholt verwiesen. Beispielsweise erfordert die Begegnung mit fremden Kulturen nach Gerlach (2008, 32f.) besondere Offenheit und Flexibilität im Umgang mit der kulturellen Andersartigkeit des Gegenübers. Dies setzt eine Reflexion der auftauchenden Gefühle von Fremdheit, und damit verknüpfter Ambivalenz, voraus. Die damit verbundene Überwindung stereotyper Haltungen und Reaktionen kann nach Gerlach (a.a.O.) in weiterer Folge zu einer Anerkennung der Andersartigkeit des Gegenübers führen. Auch Cogoy (2001, 354f.) nimmt Bezug auf die Bedeutung einer

offenen Haltung im interkulturellen Kontext und beschreibt diese als spezifische Anforderung an ProfessionalistInnen. Offenheit und Flexibilität im Umgang mit Fremdkulturellem stellen eine Herausforderung an den vertrauten therapeutischen Hintergrund dar. Die Fähigkeit zu empathischem Verstehen ist im Wesentlichen abhängig von der therapeutischen Erfahrung, den theoretischen Kenntnissen der psychischen Entwicklungsprozesse sowie der therapeutischen Technik. Zudem kommt das Setting, das durch die Einbettung in eine Institution oder Privatpraxis Regeln der Begegnung mit PatientInnen bestimmt. Cogoy (a.a.O., 355) spricht in diesem Zusammenhang vom „background of safety“, der durch diese Faktoren gebildet wird und es den TherapeutInnen erlaubt, sich mit optimaler Distanz dem Fremdpsychischen zu nähern. Durch eine Therapie im interkulturellen Kontext wird jedoch dieser „background of safety“ in Frage gestellt, was auf die erforderliche erhöhte Offenheit und Flexibilität im Umgang mit kultureller Andersartigkeit zurückgeführt wird (a.a.O.).

Neben der multiperspektivischen Betrachtungsweise und der auf Selbstreflexion und Offenheit gestützten interkulturellen Haltung umfasst die von Pavkovic (2001, 185) beschriebene (trans-)kulturelle Sensibilität die Komponente der *transkulturellen Handlungskompetenz*. Diese transkulturelle Handlungskompetenz meint die Fähigkeit, eine gemeinsame Sprache bzw. eine gemeinsame Konstruktion der Realität mit anderskulturellen KlientInnen herzustellen. In Bezug auf beraterische und therapeutische Prozesse kann dies eine Anpassung der Interventionsmethoden an die anderskulturelle Erfahrungswelt beinhalten, mitunter auch eine Berücksichtigung therapeutisch wirksamer Techniken aus anderen Kulturräumen. (Pavkovic 2001, 185f.)

Auf partielle methodische Modifikationen im Sinne einer Berücksichtigung anderskultureller Erfahrungswelten wird auch in der psychoanalytisch orientierten Literatur Bezug genommen. Akhtar (2007, 127) verortet innerhalb der Psychoanalyse eine zunehmende klinische Experimentierfreudigkeit, was einerseits auf das „zunehmende Eingeständnis der ethnozentrischen Voreingenommenheit psychoanalytischer Entwicklungsthesen und Behandlungsmethoden“ und andererseits auf den zunehmenden theoretischen und methodischen Pluralismus in der Psychoanalyse zurückgeführt wird. Nach Akhtar (a.a.O., 128) reicht das Spektrum methodischer Modifikationen „von der Anpassung der auf das Ich abgestimmten kulturellen Neigungen von Patienten“ bis hin zu innovativen analytischen Interventionen, die sich mit spezifischen intrapsychischen Konflikten von PatientInnen

mit Migrationshintergrund befassen. Unter Berücksichtigung dieses Spektrums methodischer Modifikationen formuliert Akhtar (2007, 127-154) ein umfangreiches und detailliertes Modell methodischer Leitlinien für die psychotherapeutische und psychoanalytische Behandlung von KlientInnen mit Migrationshintergrund. Diese Darstellung methodischer Leitfäden basiert auf einer Synthese der Literatur zu diesem Themenbereich, wird mit neuen Perspektiven erweitert und anhand klinischer Vignetten illustriert.

Weitere psychoanalytisch orientierte Beiträge zu Aspekten methodischer Modifikationen finden sich beispielsweise von Pedrina. So beschreibt Pedrina (1999) in ihrer Arbeit das Fehlen eines gemeinsamen kulturellen Referenzsystems in Therapien mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund und eine daraus resultierende schrittweise Anpassung des therapeutischen Settings. In einem weiteren Beitrag zeichnet Pedrina (2005) anhand einer Falldarstellung das Pendeln innerhalb der therapeutischen Behandlung zwischen traditionellen und westlich modernisierten Ansichten, Krankheitstheorien und Techniken nach.

2.4.1 Resümee

Unter Berücksichtigung der Literatur zum beraterischen und therapeutischen interkulturellen Kontext können relevante handlungsbezogene Komponenten zusammenfassend als von genereller (trans- bzw. inter-)kultureller Sensibilität charakterisiert bezeichnet werden. Diese Sensibilität bezieht sich zum einen auf eine interkulturelle Haltung, welche neben der Flexibilität und Offenheit im Umgang mit Fremdkulturellem vor allem der selbstreflexiven Haltung einen besonderen Stellenwert beimisst. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der eigenen Person von Seiten der ProfessionalistInnen wird in der Literatur besonders hervorgehoben und eine systematische Reflexion eigener Zugehörigkeiten, kultureller Stereotype und Rassismen gefordert.

Bezüglich der Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund wird in der Literatur wiederholt von der Orientierung an kulturalistischen Betrachtungsweisen Abstand genommen. Im Sinne einer multiperspektivischen Betrachtungsweise können die gesellschaftliche bzw. soziale Situation, die familiäre Situation sowie die

individuell-psychologische Situation neben kulturellen Wertorientierungen gleichermaßen als Faktoren für die Entstehung und Bewältigung von Problemen berücksichtigt werden.

Des Weiteren wird für den beraterischen und therapeutischen Kontext auf die Fähigkeit Bezug genommen, eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame Realitätskonstruktion mit fremdkulturellen Familien herzustellen. Für diese Annäherung an fremdkulturelle Erfahrungswelten können beispielsweise partielle Anpassungen der Interventionsmethoden miteinbezogen werden.

Diese handlungsbezogenen Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils lassen sich zum Teil nur schwer von der im Kapitel 2.3 dargestellten wissensbezogenen Dimension abgrenzen. Nach Gaitanides (2004, 317) lassen sich die verschiedenen Komponenten nur auf analytischer Ebene in Dimensionen aufteilen. So können eine wissensbezogene und eine handlungsbezogene Dimension als einander ergänzend und voneinander abhängig verstanden werden. Beispielsweise kann eine alleinige Ansammlung von Wissen über bestimmte Zielgruppen kontraproduktiv sein (a.a.O.). Ohne selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen unbewussten kulturellen Befangenheiten besteht die Gefahr der selektiven Verarbeitung von Informationen bzw. Kenntnissen. Umgekehrt können nach Gaitanides (a.a.O.) Stereotype und vorurteilhafte Einstellungen nur durch eine Veränderung kognitiver Deutungsmuster überwunden werden. Eine Veränderung von verfestigten kognitiven Verarbeitungsmustern erfordert eine Konfrontation mit alternativen theoretischen Deutungsmustern. So kann zum Beispiel eine allgemeine theoretische Beschäftigung mit dem Kulturbegriff eine Distanzierung von kulturalistischen und ethnozentrischen alltagstheoretischen Deutungsmustern bewirken. (Gaitanides 2004, 317f.)

2.5 Strukturelle Rahmenbedingungen

Beraterische und therapeutische Arbeit, insbesondere im institutionellen Kontext, ist nicht nur abhängig von personalen Aspekten, wie den Qualifikationen der MitarbeiterInnen, sondern auch von strukturspezifischen Gesichtspunkten, wie den institutionellen Rahmenbedingungen. Folglich ist professionelles Handeln im interkulturellen Kontext ebenso an strukturelle Aspekte und Bedingungen gebunden, weshalb im Folgenden auf diese strukturspezifischen Rahmenbedingungen eingegangen wird.

Im Zusammenhang mit strukturellen Gesichtspunkten im interkulturellen Kontext dominiert in der Literatur der Begriff der „interkulturellen Öffnung“ von Organisationen. Dieser Begriff ist nach Schröder (2007, 1) zunehmend inflationär und selbstverständlich in Gebrauch, ohne klarer Definition, was damit gemeint und was damit erreicht werden soll. Zusammenfassend hält Schröder (a.a.O., 2) fest, dass interkulturelle Öffnung im Allgemeinen

„als ein bewusst gestalteter Prozess (verstanden wird), der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird.“

Interkulturelle Öffnung zielt auf eine Veränderung von Aufbau- und Ablauforganisation ab, um beispielsweise Zugangsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund abzubauen. Die Angebote und Maßnahmen der infrastrukturellen und individuellen Versorgung sollen so ausgerichtet werden, dass die in einer bestimmten Region lebenden Menschen entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil wirksam erreicht werden. (Prenzel 1995, 64f.)

Im Kapitel 2.1.2.3 wurde Hinz-Rommels (1994) Modell zu interkultureller Kompetenz vorgestellt, in welchem die Berücksichtigung strukturspezifischer Anteile neben personalen Aspekten einen wesentlichen Stellenwert einnimmt. Von Bedeutung sind demnach nicht nur individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten von MitarbeiterInnen, sondern auch deren Verhältnis zur Institution sowie die Funktion und Arbeitsweise der Organisation (a.a.O., 61). So können beispielsweise persönliche Qualifikationen einzelner MitarbeiterInnen erst in einem adäquaten organisatorischen Rahmen wirksam werden. Im Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen, die einer Arbeit mit

Menschen mit Migrationshintergrund entgegenkommen, nimmt Hinz-Rommel (1994, 68) Bezug auf den Begriff der „interkulturellen Öffnung“. Auf Basis einer Untersuchung zu den Bedingungen für eine interkulturelle Öffnung lassen sich nach Hinz-Rommel (a.a.O., 107) folgende Hinweise geben und Dispositionen beschreiben, die eine interkulturelle Öffnung begünstigen:

„Das jeweilige Maßnahmenpaket, das eine Einrichtung umsetzt entwickelt sich im Laufe eines prinzipiell nicht abschließbaren Prozesses und ist abhängig von den einzelnen Mitarbeitern, vom Umfeld der Einrichtung, von den Trägerstrukturen, von der Kooperationsbereitschaft aller miteinander und von den kommunal- und allgemeinpolitischen Konstellationen.“

Mithilfe der folgenden Abbildung von Hinz-Rommel (1994, 108) werden Faktoren des Bedingungsgeflechts interkultureller Öffnung veranschaulicht.

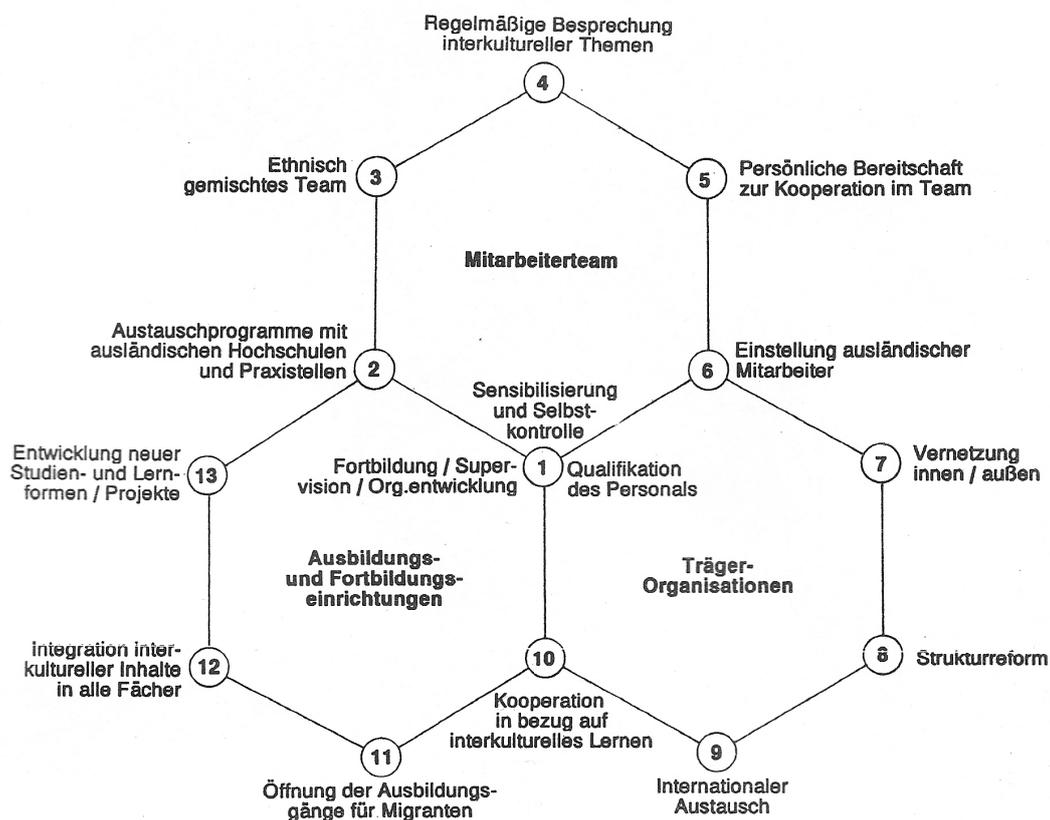


Abbildung 4: Bedingungsgeflecht interkultureller Öffnung (Hinz-Rommel 1994, 108)

Ausgehend von diesem Bedingungsgeflecht werden die Anforderungen für eine interkulturelle Öffnung im Wesentlichen an AdressatInnen auf drei Ebenen formuliert: die MitarbeiterInnen, die Träger und die Organisationsebene sowie die Einrichtungen der Aus- und Fortbildung (Hinz-Rommel 1994, 99f.).

Auf die Ebene der MitarbeiterInnen wurde in den Kapiteln 2.3 und 2.4 näher eingegangen. Im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung der Institution merkt Hinz-Rommel (1994, 101) an, dass die MitarbeiterInnen in der Regel nicht die EntscheidungsträgerInnen sind. Jedoch sind sie diejenigen, die zum einen die Bedürfnisse der KlientInnen erkennen und weiterleiten können und zum anderen die interkulturelle Öffnung einer Institution in konkrete Arbeit übertragen müssen. Aufgrund dieser Anforderungen an die MitarbeiterInnen bedarf es den Erfordernissen entsprechende Ausbildung, Vorbereitung und Unterstützung. (Hinz-Rommel 1994, 101)

Nach Hinz-Rommel (1994, 102) haben die Träger und Verbände einen zentralen Stellenwert hinsichtlich interkultureller Öffnung, da sie inhaltlich und organisatorisch für die Arbeit und Anstellung von MitarbeiterInnen verantwortlich sowie Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen sind. Aus diesem Grund wird eine strukturelle Verankerung des „Interkulturellen“ in den Trägerorganisationen bzw. deren Politik gefordert. Mit im Verantwortungsbereich der Träger liegt die Konzipierung und Durchführung von Fortbildungen, ebenso wie die Einführung von Supervision, Praxisberatung sowie Organisationsentwicklung. Während Praxisberatung und Organisationsentwicklung vor allem die erforderlichen strukturellen Veränderungen miteinbeziehen, kann Supervision die subjektiven Anliegen bezüglich interkultureller Themen besprechbar machen. (Hinz-Rommel 1994, 102ff.)

Die Bedeutung von Supervision und Organisationsberatung für die Begleitung von Veränderungsprozessen im Rahmen interkultureller Öffnung wird auch von Tatschl (2011, 279) hervorgehoben. Die mit den Herausforderungen im interkulturellen Kontext verbundenen Belastungen für die MitarbeiterInnen von Institutionen müssen institutionell getragen und unterstützt werden. Für die mit interkultureller Öffnung einhergehenden Anforderungen kann Supervision ein geeignetes Mittel darstellen, um emotionale Prozesse, kognitive Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsstrukturen thematisieren zu können. (Tatschl 2011, 280)

- Der nach Hinz-Rommel (1994, 104ff.) für eine interkulturelle Öffnung relevante dritte Bereich neben den MitarbeiterInnen und der Organisationsebene sind die Einrichtungen der Aus- und Fortbildung. Für diese Ebene werden Anforderungen in formaler sowie inhaltlicher Hinsicht formuliert. Zum einen wird eine Öffnung der Ausbildungsgänge für MigrantInnen, besonders aufgrund deren Unterrepräsentanz in Ausbildungsgängen

zu sozialen Berufen, gefordert. Zum anderen wird eine inhaltliche Neustrukturierung postuliert. Interkulturalität soll weniger als ein Thema verstanden und nicht nur auf kognitive Bestandteile gestützt werden, sondern „als Prinzip der Auseinandersetzung mit sozialer Praxis“ gelten (Hinz-Rommel 1994, 106). Als wesentliche Elemente eines interkulturell orientierten Curriculums werden neben einer großen Methodenvielfalt Sprachkenntnisse und Auslandsaufenthalte angeführt. Fremdsprachenerwerb und Auslandsaufenthalte ermöglichen interkulturelle Erfahrungen aus anderer Perspektive und stellen gute Voraussetzungen zur Annäherung an fremde Kulturen und zu „Erfahrungen der Begrenztheit des subjektiven Verstehens“ dar (a.a.O., 107).

Auf das Spektrum an interkulturellen Lernangeboten und „Trainings“ soll im Folgenden nicht näher eingegangen werden, da es eine bemerkenswerte Vielfalt an Konzepten zum Erwerb interkultureller Kompetenz mit unterschiedlichen Lern- bzw. Trainingsangeboten, Lerntheorien, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, zugrundeliegenden Kulturverständnissen und Zielsetzungen gibt.

Zusammenfassend hält Hinz-Rommel (1994, 107) fest, dass sich die Bedingungen für eine interkulturelle Öffnung nicht eindeutig bestimmen lassen. Die beschriebenen Anforderungen an die MitarbeiterInnen, die Organisationsebene und die Aus- und Fortbildungseinrichtungen umfassen Gesichtspunkte, die eine Öffnung begünstigen.

Nach Gaitanides (2012) können die Kennzeichen einer interkulturellen Öffnung einer Institution anhand verschiedener Faktoren beschrieben werden, welche teilweise auch als unterstützende Arbeitsbedingungen im interkulturellen Kontext für die MitarbeiterInnen verstanden werden können. Einige dieser von Gaitanides (2012) in Form einer „Checkliste für die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste“ formulierten Aspekte umfassen:

- Die Abbildung der (multiethnischen) Bevölkerungsstruktur im Einzugsbereich der Einrichtung in der Nutzerstruktur
- Die Teambzusammenstellung hinsichtlich MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund bzw. muttersprachlichen Kenntnissen
- Die Betrachtung der interkulturellen Öffnung als Organisationsentwicklungs- und Managementaufgabe von Seiten der Träger und der Leitung
- Die Vertretung mehrerer Sprachen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachwechsel (DolmetscherInnenangebot)

- Das regelmäßige Thematisieren interkultureller Aspekte der Arbeit im Team
- Die Teilnahme der MitarbeiterInnen an einschlägigen Fortbildungen und Fachtagungen
- Der Kontakt bzw. Kooperationsbeziehungen mit migrantenspezifischen Diensten bzw. mit MigrantInnenselbstorganisationen (Initiativen, Vereinen, religiösen Gemeinschaften)

2.5.1 Resümee

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein interkulturelles Anforderungsprofil nicht allein bei den in den Kapiteln 2.3 und 2.4 dargestellten personalen Aspekten, demnach bei den MitarbeiterInnen einer Einrichtung, festzumachen ist, sondern ebenso das organisatorische Umfeld mit einzubeziehen ist. Auch Pavkovic (2001, 189) hebt hervor, dass sich eine interkulturelle Weiterentwicklung der Erziehungsberatung sowohl auf die MitarbeiterInnenebene als auch auf die Ebene der Gesamtorganisation und auf die gesellschaftspolitische Ebene bezieht. Eine interkulturelle Öffnung der Erziehungsberatung liegt im Zuständigkeitsbereich der Gesamtorganisation, demnach der Jugendwohlfahrt, der Träger, der Leitung sowie der MitarbeiterInnenteams. Demzufolge liegt die beraterische und therapeutische Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund in der Verantwortung aller Leitungsebenen und aller MitarbeiterInnen und ist als eine Aufgabe der Personalentwicklung zu verstehen. (Pavkovic 2001, 189f.)

Persönliche Qualifikationen einzelner MitarbeiterInnen im Rahmen eines interkulturellen Anforderungsprofils können nur durch entsprechende Vorbereitung und Unterstützung wirksam werden. Hinsichtlich einer Vorbereitung auf interkulturelle beraterische und therapeutische Arbeit liegt die Verantwortung bei der Aus- und Fortbildung. Die Unterstützung der MitarbeiterInnen für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund liegt im Verantwortungsbereich der Organisationsebene und kann ein breites Spektrum von Rahmenbedingungen, wie etwa Angebote zur Supervision und zu regelmäßigen Fallbesprechungen bis hin zu einem ausreichend zur Verfügung stehenden DolmetscherInnenangebot, umfassen.

II. EMPIRISCHER TEIL

3. Ein interkulturelles Anforderungsprofil für die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit des Instituts für Erziehungshilfe – Aspekte aus der Praxis

Ziel des mit Theorien befassten Teils dieser Arbeit ist es, Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund anzustellen, unter Berücksichtigung der Arbeitsweise und des spezifischen Settings der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe sowie unter Bezugnahme auf psychoanalytische Perspektiven aus der interkulturellen Therapiepraxis.

Die durchgeführte empirische Untersuchung soll den Blick auf das alltagspraktische Handeln im Feld der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe werfen. Mithilfe von Forschungsgesprächen soll über die Erfahrungen und Sichtweisen von ProfessionalistInnen deren Verständnis von interkultureller Kompetenz bzw. eines interkulturellen Anforderungsprofils sowie die sich auf der Grundlage dieses Verständnisses ergebenden praxisleitenden Konsequenzen beleuchtet werden.

3.1 Fragestellungen

Anhand der Literatur können nur theoretische Überlegungen angestellt werden, wie sich die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund in der Elternarbeit gestalten kann. Mittels Forschungsgesprächen mit Fachpersonen aus der Elternarbeit sollen Aspekte des alltagspraktischen Handelns als Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen zu dieser Thematik produktiv gemacht werden.

Das Erkenntnisinteresse im Hinblick auf die Forschungsgespräche orientiert sich an der zentralen Fragestellung im Forschungsprozess:

Was verstehen die MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe unter „Interkultureller Kompetenz“ bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und welche

praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich für sie auf der Grundlage dieses Verständnisses?

Als Annäherung an diese Fragestellung wird auf mögliche Probleme und Barrieren in der Interaktion zwischen ProfessionalistInnen und den Erziehungsberechtigten eingegangen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die subjektiven Wahrnehmungen möglicher Unterschiede von Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund sowie subjektive Sichtweisen zu möglichen Anforderungen und Bedürfnissen in der Elternarbeit durch einen Migrationshintergrund. Die zentrale Frage bezieht sich auf das daraus ableitbare Verständnis der ProfessionalistInnen der Elternarbeit von interkultureller Kompetenz bzw. einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund.

Diesem Fragenkomplex wird versucht, mittels der empirischen Untersuchung, deren Konzeption und Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden, nachzugehen.

3.2 Forschungsdesign und Methodik

Im Forschungsdesign sind alle Schritte festgelegt, die die Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung kennzeichnen. Der im Folgenden dargestellten Untersuchung liegt ein qualitatives Vorgehen zugrunde, das in einem ersten Schritt begründet werden soll. Anschließend werden die Methoden der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung dargestellt und beschrieben.

3.2.1 Begründung für ein qualitatives Vorgehen

Die quantitative Sozialforschung geht grundlegend davon aus, dass soziales Leben nach bestimmten Regelmäßigkeiten abläuft, und dass Forschende es von außen beobachten und erklären können. In der qualitativen Sozialforschung hingegen ist „der Mensch nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern auch erkennendes Subjekt“ (Lamnek 2010, 30). Das Ziel des Forschungsprozesses ist nicht die Herstellung einer Objektivität in naturwissenschaftlichem Sinne, da so die Forschenden eine Position außerhalb von Kultur, Gesellschaft und Geschichte einnehmen müssten. Voraussetzung für die Erforschung sozialen Handelns als sinnhaftes Handeln ist die Kenntnis der Bedeutung

verwendeter Symbole. Demnach wird in der qualitativen Sozialforschung angenommen, dass Fremdverstehen einerseits auf einen vorhandenen Vorrat gemeinsamer Symbole eines Kulturkreises beruht, zum anderen stützt es sich auf eine Wechselseitigkeit der Perspektiven, demzufolge die Fähigkeit der InteraktionspartnerInnen, gedanklich die Positionen des Anderen nachzuvollziehen. (Lamnek 2010, 30)

Im Unterschied zur quantitativen Forschung sind die Hypothesenentwicklung sowie der offene Charakter der theoretischen Konzepte wesentliche Elemente qualitativer Forschungsprozesse. So kommt es zu einem ständigen Austausch zwischen den qualitativ erhobenen Daten und dem theoretischen Vorverständnis, wodurch Theorien und Hypothesen fortlaufend präzisiert, überprüft und verändert werden können sowie Neues entdeckt werden kann. (Lamnek 2010, 80)

Anhand offener Zugangsweisen zu den erforschenden Phänomenen, wie durch Leitfadeninterviews, kann die Perspektive des Einzelnen umfassender und differenzierter berücksichtigt werden als bei standardisierten Datenerhebungen. Qualitative Forschungsmethoden können bestimmte Phänomene der sozialen Welt adäquater erfassen, indem präzise und detaillierte Beschreibungen dieser sozialen Welt zugelassen und hierbei die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Individuen berücksichtigt werden können. (Flick et al. 2005, 17)

Ein wesentliches Merkmal qualitativer Sozialforschung stellt Kommunikation dar, denn „die methodologischen Regeln können nicht losgelöst von den vorgängigen Regeln des alltäglichen Kommunikationsprozesses festgelegt werden, da die soziologischen Methoden der Sozialforschung Kommunikation implizieren“ (Lamnek 2010, 31). Demnach bedeutet dies in methodologischer Hinsicht, dass die Strategien der Datenerhebung selbst kommunikativ und dialogisch charakterisiert sind. Aus diesem Grund werden „Theorie-, Konzept- und Typenbildung in der qualitativen Forschung selbst explizit als Ergebnis einer perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Wirklichkeit gesehen“ (Flick et al. 2005, 21). Ziel qualitativer Forschung ist, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen heraus zu beschreiben“ (Flick et al. 2005, 14). So wird die Absicht verfolgt, zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beizutragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturen hinzuweisen.

Eine empirische Untersuchung stellt dabei nur einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit dar. Den für diese Diplomarbeit ausgewählten Ausschnitt sollen sechs InterviewpartnerInnen repräsentieren, welche in ihren Positionen als ExpertInnen für das in diesem Rahmen beforschte Feld verstanden werden und deren „Fakten-“ sowie „Ereigniswissen“ (Mayring 2002, 52) zum Thema erfasst werden soll.

3.2.2 Methode der Erhebung

3.2.2.1 Das problemzentrierte Interview (PZI)

Für die Datenerhebung wurde das „problemzentrierte Interview“ (PZI) herangezogen, eine leitfadenorientierte und offene Befragung.

Das PZI eignet sich für eine theoriegeleitete, nicht rein explorative Forschung und ist gekennzeichnet durch die Konzentration auf eine bestimmte Problemstellung, auf die im Leitfaden für die Befragung immer wieder zurückgegriffen wird. (Mayring 2002, 67ff.)

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Problemstellung bezieht sich einerseits auf die Klientel mit Migrationshintergrund in psychosozialen Einrichtungen sowie auf die eine Zusammenarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund stärkende Komponenten von Seiten der Fachpersonen. Die Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich auf einen spezifischen Ausschnitt der psychosozialen Arbeit mit KlientInnen mit Migrationshintergrund, die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe, und ein interkulturelles Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Mittels problemzentrierter Interviews soll das Spektrum an Anforderungen und Fähigkeiten der Fachpersonen der Elternarbeit über deren Erfahrungen und subjektive Sichtweisen erschlossen werden.

Das problemzentrierte Interview (PZI) ist auf eine theoriegeleitete Vorgehensweise gestützt. Bestimmte Themenkomplexe werden aus einer vorangehenden Problemanalyse heraus entwickelt und in der Befragung als Leitfaden verwendet. So ist das PZI ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, 1). Für die Anwendung des PZI wird ein wissenschaftliches Vorverständnis für die Untersuchung, wie beispielsweise durch die Beschäftigung mit Literatur,

vorausgesetzt. Dieses wissenschaftliche Vorverständnis kann im Laufe des Forschungsprozesses durch Induktion und Deduktion modifiziert werden. Die deduktive Vorgehensweise dieser Diplomarbeit bezieht sich auf eine Auseinandersetzung mit Theorien, beispielsweise zum Begriff „interkultureller Kompetenz“. Die induktive Vorgehensweise bezieht sich, ausgehend vom theoretischen Vorverständnis, auf das Erschließen des „Fakten- und Ereigniswissens“ der ExpertInnen/ProfessionalistInnen des spezifischen Berufsfelds der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit.

Dieses induktiv-deduktive Wechselspiel soll einerseits die Eingrenzung auf den Interessensbereich und andererseits die Offenhaltung für neue Aspekte, die nicht im Leitfaden erfasst sind, ermöglichen. Narrationen sollen angeregt und durch Dialoge ergänzt werden, die sich während des laufenden Interviews ergeben und mittels entsprechender Ad-hoc-Fragen vertieft werden können. (Witzel 2000, 5ff.)

Nach Witzel (2000, 4) ermöglichen und unterstützen vier Instrumente die Durchführung des PZI:

Der *Kurzfragebogen* soll vor den Interviews eingesetzt werden, um Sozialdaten der Interviewpersonen zu ermitteln. Nach Witzel (a.a.O.) soll dieser einem „Frage-Antwort-Schema“ in der problemzentrierten Befragung entgegenwirken. Für die Erhebung in dieser Diplomarbeit wurde auf den Kurzfragebogen verzichtet.

Durch die (von den interviewten Personen akzeptierte) *Tonträgeraufzeichnung* kann, im Gegensatz etwa zu Gesprächsprotokollen, der Kommunikationsprozess präzise und authentisch erfasst werden. Der oder die InterviewerIn kann sich so uneingeschränkt auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen nonverbaler Äußerungen und situativer Bedingungen konzentrieren. Die Tonträgeraufzeichnung soll im Anschluss an das Gespräch vollständig transkribiert werden.

Der *Leitfaden* (siehe Anhang A) umfasst die Forschungsthemen als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze und soll die Vergleichbarkeit der Interviews sichern. „Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind.“ (a.a.O.)

Ergänzend zur Tonträgeraufzeichnung werden unmittelbar nach den Gesprächen *Postskripte* (siehe Anhang B) erstellt. Diese enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu situativen und nonverbalen Aspekten, zu

Schwerpunktsetzungen der GesprächspartnerInnen sowie Notizen zu spontanen thematischen Auffälligkeiten und Interpretationsideen.

Das problemzentrierte Interview ist ein „diskursiv-dialogisches Verfahren“, das die GesprächspartnerInnen als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (Witzel 2000, 5). Demnach werden in dieser Arbeit die GesprächspartnerInnen der Elternarbeit des Instituts für Erziehungshilfe als ExpertInnen ihrer Orientierungen und Handlungen in ihrem Berufsalltag verstanden, die aufgrund individueller Erfahrungen in der Praxis und verschiedener Aus- und Weiterbildungen unterschiedliche Verständnisse eines interkulturellen Anforderungsprofils haben können.

Zusammenfassend kann zu dieser Form des qualitativen Interviews festgehalten werden, dass „die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interview (...) ... auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität (zielen)“ (Witzel 2000, 1).

3.2.2.2 Darstellung der GesprächspartnerInnen

Insgesamt wurden mit sechs MitarbeiterInnen des Instituts für Erziehungshilfe Forschungsgespräche geführt. Aus allen fünf Standorten des Instituts hat sich jeweils ein bzw. eine GesprächspartnerIn zur Verfügung gestellt sowie ein/e LeiterIn. Alle sechs GesprächspartnerInnen sind in der Elternarbeit tätig.

Die Namen und persönlichen Daten der InterviewpartnerInnen werden anonym gehalten. Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die GesprächspartnerInnen verschiedene Herkunftsberufe und psychotherapeutische Ausbildungen haben. Das gemeinsame Kriterium ist die Tätigkeit in der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe Wien.

3.2.2.3 Rahmenbedingungen der Gesprächsdurchführung

Die Erstanfrage bezüglich des Untersuchungsvorhabens und des Einverständnisses zur Durchführung der Interviews erfolgte über die Leitung des Instituts für Erziehungshilfe. Eine Überblicksversion (siehe Anhang A) des Leitfadens sowie eine unterzeichnete Erklärung zum Umgang mit Gesprächen, Gesprächsinhalten und Folgeprodukten (siehe

Anhang C) wurden im Vorfeld vorgelegt. Die Entscheidung über die Auswahl der jeweiligen GesprächspartnerInnen (welche Person aus welchem Institut bzw. Standort) wurde institutionsintern getroffen und die Namen und Telefonnummern mitgeteilt.

Die Kontaktaufnahme mit den einzelnen InterviewpartnerInnen erfolgte per Telefon, wobei das Untersuchungsvorhaben kurz vorgestellt, etwaige Fragen im Vorhinein geklärt und Termine für die Forschungsgespräche vereinbart wurden.

Mit vier MitarbeiterInnen wurden die Gespräche im jeweiligen Institut, in dem sie tätig sind, durchgeführt. Zwei Interviews fanden in den privaten Therapiepraxen der GesprächspartnerInnen statt. Von allen BefragungsteilnehmerInnen wurden Einverständniserklärungen zu den Interviews (siehe Anhang D) hinsichtlich der Anonymität, Tonbandaufnahme etc. unterzeichnet.

Vor der Verwendung für die Untersuchung wurden die Transkripte den jeweiligen GesprächspartnerInnen zur nochmaligen Durchsicht vorgelegt und etwaige Korrekturen übernommen. Ein Transkript blieb gänzlich unverändert. An fünf Transkripten wurden in sehr geringem Ausmaß Korrekturen vorgenommen, welche allerdings keine inhaltlichen Veränderungen betrafen. Die Korrekturen bezogen sich überwiegend auf die Gewährleistung der Anonymität sowohl der KlientInnen als auch der MitarbeiterInnen selbst, und in einzelnen Fällen auf ein besseres Verständnis des Gesprochenen.

3.2.2.4 Beschreibung der Themenkomplexe des Leitfadens des PZI

1. Gesprächseinstieg: Einrichtung - Das Institut für Erziehungshilfe

Der Gesprächseinstieg dient nach Witzel (2000) dazu, die Narrationen der Interviewperson anzuregen. Diese Leitfragen sollen einen angenehmen Einstieg hin zum zentralen Gesprächsthema ermöglichen und beziehen sich auf die Einrichtung, in der die GesprächspartnerInnen tätig sind. Von Interesse sind Informationen über das Institut für Erziehungshilfe Wien, insbesondere über die Angebote und AdressatInnen der Institution.

2. Aufgabenbereich der Elternarbeit

Dieser Themenbereich bezieht sich auf die Aufgaben der MitarbeiterInnen der Elternarbeit und welche Funktion diese am Institut für Erziehungshilfe erfüllt. Von

Interesse ist das Selbstverständnis der Elternarbeit, demnach auch das Beratungs- und Therapieverständnis. Des Weiteren wird dem theoretischen Hintergrund, mit dem die einzelnen GesprächspartnerInnen in die Elternarbeit gehen, sowie den Problemlagen, der Klientel und den Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Eltern Beachtung geschenkt. Diese allgemeinen Informationen über den Aufgabenbereich der Elternarbeit dienen zu einem besseren Verständnis im Sinne eines Vorwissens, um infolgedessen besser nachvollziehen zu können, inwiefern bzw. ob überhaupt sich die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund von der Arbeit mit Familien ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Das Wissen über konkrete Aufgaben, Problemlagen und Schwierigkeiten in der Elternarbeit kann einen Vergleich zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund ermöglichen.

3. Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

Der Fokus wird auf die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund gelegt. Von Interesse sind Informationen über die Klientel mit Migrationshintergrund sowie über die subjektiven Erfahrungen der MitarbeiterInnen der Elternarbeit mit diesen Familien. Neben der Bedeutung eines Migrationshintergrundes in der Elternarbeit für die Fachpersonen selbst, wird der Wahrnehmung besonderer Bedürfnisse und Anforderungen sowie möglicher Schwierigkeiten, Probleme und Barrieren im Kontext eines Migrationshintergrundes nachgegangen. Von Interesse sind die Sichtweisen der ProfessionalistInnen über mögliche Ursachen dieser Schwierigkeiten sowie über mögliche Umgangsweisen mit Problemen. In weiterer Folge wird der Wahrnehmung möglicher Unterschiede in Bezug auf die Problemlagen, mit denen die MitarbeiterInnen in der Elternarbeit konfrontiert sind, im Kontext eines Migrationshintergrundes Beachtung beigemessen. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Problemlagen von Familien mit und jenen von Familien ohne Migrationshintergrund.

4. Kompetenzen bzw. ein Anforderungsprofil in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

In diesem Themenbereich ist das subjektive Verständnis der ProfessionalistInnen von „interkultureller Kompetenz“ (oder einem ähnlichen Terminus wie „transkulturelle Kompetenz“) bzw. das subjektive Verständnis eines interkulturellen Anforderungsprofils für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund von

Interesse. Ausgehend von einer allgemeinen Betrachtung wird der Fokus auf ein Anforderungsprofil für den spezifischen Arbeitsbereich der Elternarbeit gelegt.

Ob und welches Wissen bzw. welche Kenntnisse im Kontext „Migration“ und im Kontext „Kultur“ sowie welche handlungsbezogenen Komponenten von den ProfessionalistInnen als wichtig erachtet werden, wird nachegegangen.

Eine weitere Frage betrifft die strukturellen Rahmenbedingungen der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Ein Gesichtspunkt ist die Vorbereitung auf eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Die Fragen beziehen sich darauf, wie nach Sichtweise der TherapeutInnen am Besten interkulturelle Kompetenz bzw. Sensibilität erworben wird sowie wie das Aus- und Fortbildungsangebot wahrgenommen wird. Zudem ist von Interesse, wie von den ProfessionalistInnen der Elternarbeit die institutionelle Ebene in Bezug auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund erlebt wird. Die Fragen beziehen sich auf die Sichtweisen über institutionelle Rahmenbedingungen oder Unterstützungssysteme und betreffen einerseits Aspekte, die einer interkulturellen Arbeit entgegenkommen, und andererseits Gesichtspunkte, die nach Meinung der Fachpersonen eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund noch verbessern könnten.

3.2.3 Methode der Aufbereitung - Die wörtliche Transkription

Die nach schriftlicher Einwilligung aller InterviewpartnerInnen (siehe Anhang D) auf Tonband aufgezeichneten Forschungsgespräche wurden in einem ersten Schritt vollständig und wortwörtlich transkribiert. In einem weiteren Schritt wurden redundante Wörter der gesprochenen Sprache, wie „mhm“, „so“ etc. entfernt und die Transkripte an erforderlichen Stellen an die schriftdeutsche Sprache angepasst, da das transkribierte Material nicht für eine Feinstrukturanalyse, sondern für eine Themenanalyse (Froschauer und Lueger 2003, 158ff.) verwendet wird und demnach die inhaltlich-thematischen Aspekte von Bedeutung sind.

Für die Gesprächstranskription wurden folgende Richtlinien in Anlehnung an Froschauer und Lueger (2003, 223f.) berücksichtigt:

- Die Transkripte wurden mit einer Zeilennummerierung versehen.

- In Bezug auf die Kodierung der GesprächsteilnehmerInnen sind die InterviewpartnerInnen mit einem B und einer jeweiligen Zahl (B1, B2,...) und die Interviewerin mit einem I gekennzeichnet.
- Pausen sind mit jeweils einem Punkt pro Sekunde angegeben.
- **Fett** markierte Passagen kennzeichnen auffällige Betonungen.
- Unterbrechungen sind mit dem Symbol „=“ gekennzeichnet, das selbe Symbol kennzeichnet die Fortsetzung.
- Nonverbale Äußerungen und Unterbrechungen werden in eckiger Klammer angegeben, z.B. [B1 lacht].

In der folgenden Tabelle sind die Dauer der Interviews und die Zeilenanzahl der Transkripte angegeben.

Interview	Interviewdauer	Zeilenanzahl Transkript
B1	1h 08 min 02 sec	661
B2	1h 20 min 15 sec	631
B3	0h 37 min 11 sec	375
B4	1h 09 min 36 sec	675
B5	1h 01 min 56 sec	614
B6	1h 07 min 26 sec	656

Tabelle 1: Übersicht Interviewdauer und Zeilenanzahl der Transkripte

3.2.4 Methode der Auswertung

3.2.4.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring

Für die Auswertung der Forschungsgespräche wird die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2002, 2010) herangezogen.

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wird schrittweise und methodisch kontrolliert das Datenmaterial analysiert. Das Material wird in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden. Im Mittelpunkt steht „ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114).

Mayring (2002, 115) differenziert drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Auswertung der Forschungsgespräche dieser Untersuchung orientiert sich an der *Strukturierung*.

Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist das Herausfiltern einer bestimmten Struktur in Bezug auf formale Aspekte, inhaltliche Aspekte oder bestimmte Typen. Das Zentrum dieser Technik ist das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem, welches so genau definiert werden sollte, dass eindeutige Zuordnungen von Textmaterial zu den Kategorien möglich sind. Mayring (2002, 118f.) beschreibt das Verfahren in drei Schritten: Erstens erfolgt die Definition der Kategorien, es soll explizit definiert werden, welche Textelemente welcher Kategorie zuzuordnen sind. Zweitens werden Ankerbeispiele festgelegt, indem konkrete Textstellen angeführt werden, die einer Kategorie zugehören und so als Beispiele für diese Kategorie gelten. Drittens werden Kodierregeln formuliert, indem dort, wo Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Kategorien bestehen, Regeln festgelegt werden, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Diese Bestimmungen werden in einem Kodierleitfaden zusammengeführt, der im Laufe der Analyse modifiziert werden kann. Nach Mayring (2002, 119f.) ergibt sich folgendes Ablaufmodell: Ein erster Materialdurchgang dient der Erprobung und eventuellen Überarbeitung der Kategorien und des Kodierleitfadens. Der Materialdurchgang wird dabei in zwei Arbeitsschritte unterteilt. Zum einen werden die Textstellen im Material bezeichnet, in denen eine Kategorie genannt wird. Die Bezeichnung dieser Stellen kann anhand einer Notierung der Kategoriennummern am Textrand oder verschiedenfärbiger Unterstreichungen im Text durchgeführt werden. Im Hauptmaterialdurchlauf, wieder unterteilt in die Schritte Bezeichnung und Bearbeitung bzw. Extraktion der „Fundstellen“, werden die Ergebnisse dieses Durchlaufs je nach Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet. (Mayring 2002, 118ff. und Mayring 2010, 92ff.)

Diese strukturierenden Inhaltsanalysen können verschiedene Ziele haben, weshalb Mayring (2010, 94) zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung unterscheidet.

Das qualitativ inhaltsanalytische Verfahren für die Datenauswertung in dieser Diplomarbeit orientiert sich an der *inhaltlichen Strukturierung*. Mayring (2010, 98) beschreibt das Ziel inhaltlicher Strukturierung als das Herausfiltern und Zusammenfassen bestimmter Themen, Aspekte oder Inhalte aus dem Datenmaterial.

Mittels der theoriegeleitet entwickelten Kategorien - und falls erforderlich Unterkategorien - werden Inhalte aus dem Material extrahiert. Nach der Bearbeitung des Textes erfolgt eine Zusammenfassung des in Form von Paraphrasen extrahierten Materials, zunächst pro Unterkategorie und dann pro Hauptkategorie.

Mayring (2010, 67ff.) beschreibt diese Zusammenfassungen innerhalb der Kategorien als eine Reduktion des Datenmaterials, wobei die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben sollen. Durch das Einbinden von Inhalten in allgemeinere thematische Ebenen (Abstraktionsebenen), die weiterhin das Ausgangsmaterial repräsentieren, wird eine bessere Überschaubarkeit des Materials bewirkt. Ausgehend von der jeweiligen Unterkategorie wird mit einer „Paraphrasierung“ begonnen, indem alle Textbestandteile ohne oder mit wenig Inhalt (Ausschmückungen, Verdeutlichungen, Wiederholungen) ausgelassen werden. Die inhaltstragenden Textstellen werden auf eine einheitliche sprachliche Ebene gebracht und in grammatikalische Kurzformen verändert. Als nächster Schritt erfolgt die „Generalisierung auf das Abstraktionsniveau“ (Mayring 2010, 70). Das Abstraktionsniveau der Inhalte der Materialbestandteile wird bestimmt und alle Paraphrasen, die sich auf dieses Niveau beziehen, werden verallgemeinert. Jene Paraphrasen, die darüber liegen, werden belassen. In einem nächsten Arbeitsschritt - der 1. Reduktion - werden Paraphrasen gleichen Inhalts selektiert und ausgelassen. In einem darauffolgenden Schritt - der 2. Reduktion - wird das Material weiter reduziert, indem Textteile durch Bündelung, Konstruktion und Integration der Paraphrasen zusammengefasst werden. Abschließend erfolgt eine Überprüfung, ob die neuen Aussagen des Kategoriensystems das Ausgangsmaterial noch repräsentieren. (Mayring 2010, 67ff.)

3.2.4.2 Beschreibung der Auswertungskategorien

Die Kategorien zur inhaltlichen Analyse des Materials aus den Forschungsgesprächen werden in Anlehnung an die theoretischen Auseinandersetzungen im ersten Teil der Diplomarbeit, die darauf basierenden Themenkomplexe des Leitfadens für die problemzentrierten Interviews sowie anhand der Transkripte selbst entwickelt.

1. Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe

Diese Kategorie bezieht sich auf die Arbeit mit den Eltern am Institut für Erziehungshilfe im Allgemeinen, ist also unabhängig davon, ob mit Familien mit oder

ohne Migrationshintergrund gearbeitet wird. Anhand von vier Subkategorien soll die Elternarbeit veranschaulicht werden. Im Fokus liegen die Problemlagen, mit denen die Fachpersonen in der Arbeit mit den Eltern konfrontiert sind, sowie die Schwierigkeiten und Belastungen, die die MitarbeiterInnen in ihrer Arbeit wahrnehmen und erleben. Dies soll die Vergleichbarkeit mit der Arbeit im Kontext eines Migrationshintergrundes ermöglichen.

Bei den Subkategorien handelt es sich um:

- A. Funktion, Aufgabenbereich und Selbstverständnis
- B. Theoretischer Hintergrund
- C. Problemlagen von Seiten der Eltern
- D. Schwierigkeiten und Belastungen für die ProfessionalistInnen

2. Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

Diese Kategorie umfasst die Erfahrungen und das Erleben der ProfessionalistInnen der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. In den Subkategorien werden zunächst die Angaben zu den Migrationshintergründen der Klientel erfasst, um einen Einblick in die Klientel mit Migrationshintergrund in der Elternarbeit des Instituts zu bieten und den Erfahrungskontext der MitarbeiterInnen in Bezug auf diese Familien darzustellen. Zwei weitere Subkategorien beziehen sich auf die Bedeutung eines Migrationshintergrundes. Zum einen wird der Bedeutung, die ein Migrationshintergrund nach Erfahrung der TherapeutInnen für Familien haben kann, nachgegangen. Zum anderen wird der Fokus auf die Bedeutung eines Migrationshintergrundes für die Arbeit der ProfessionalistInnen selbst gelegt. Die nachfolgenden drei Subkategorien beziehen sich auf die Auswirkungen, die ein Migrationshintergrund laut den Erfahrungen der MitarbeiterInnen auf die Elternarbeit haben kann. Neben erlebten Bedürfnissen und Anforderungen werden mögliche Schwierigkeiten, Probleme und Barrieren in der Elternarbeit im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund aufgezeigt. Zudem wird auf mögliche Unterschiede in den Problemlagen, mit denen die Fachpersonen in der Elternarbeit konfrontiert sind, eingegangen. Es sollen mögliche Unterschiede zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund sowie erlebte Unterschiede zwischen den MigrantInnengruppen erfasst werden. Dies soll Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund nach den Erfahrungen der TherapeutInnen spezifisch sind.

Diese Kategorie umfasst demzufolge folgende Subkategorien:

- A. Angaben zu den Migrationshintergründen der Familien
- B. Bedeutung eines Migrationshintergrundes für Familien
- C. Bedeutung eines Migrationshintergrundes für die Arbeit der ProfessionalistInnen
- D. Bedürfnisse und Anforderungen
- E. Barrieren, Schwierigkeiten und Probleme
- F. Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund

3. Interkulturelles Anforderungsprofil für die Elternarbeit

In dieser Kategorie wird den Sichtweisen der Fachpersonen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil nachgegangen. Ausgehend von den subjektiven Verständnissen zu interkultureller Kompetenz werden die von den TherapeutInnen wichtig erachteten Komponenten für eine Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund dargestellt. Der Fokus liegt auf handlungsleitenden Komponenten, relevant erachtetem Wissen und der Wahrnehmung struktureller Bedingungen. Die strukturellen Bedingungen beziehen sich zum einen auf den Aspekt der Vorbereitung der Fachpersonen auf eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und zum anderen auf den Aspekt der Unterstützung der ProfessionalistInnen für eine interkulturelle Arbeit. Von Interesse sind die Sichtweisen einerseits darüber, wie am besten interkulturelle Kompetenz erworben wird, bzw. zu den Aus- und Fortbildungen, und andererseits zu den institutionellen Rahmenbedingungen.

Bei den Subkategorien handelt es sich demgemäß um:

- A. Verständnis von interkultureller Kompetenz
- B. Handlungsleitende Komponenten
- C. Wissensbezogene Komponenten
- D. Strukturelle Bedingungen

3.3 Forschungsergebnisse

Die Darstellung der Forschungsergebnisse erfolgt in der Reihenfolge der Auswertungskategorien.

Im Rahmen der Diskussion der Forschungsergebnisse werden einzelne Ergebnisse zueinander sowie zum theoretischen Teil der Diplomarbeit in Beziehung gesetzt und diskutiert. Ziel ist die Beantwortung der Fragestellung: *Was verstehen die MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe unter „Interkultureller Kompetenz“ bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich für sie auf der Grundlage dieses Verständnisses?*

3.3.1 Darstellung der Forschungsergebnisse

1. Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe

1A. Funktion, Aufgabenbereich und Selbstverständnis

Im Wesentlichen wird in den Gesprächen auf die vorbereitende Funktion und auf die begleitende Funktion der Elternarbeit eingegangen, wobei ein Teil der GesprächspartnerInnen die Vorarbeit detaillierter beschreibt, ein anderer Teil die therapiebegleitende Funktion ausführlicher erläutert und ein dritter Teil auf beides zu gleichen Teilen eingeht.

Auf die vorbereitende Funktion wird von allen TherapeutInnen Bezug genommen, wobei diese zunächst als darin bestehend beschrieben wird, die Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen und ein Arbeitsbündnis zu schaffen. Dieses Gewinnen ist deshalb von Bedeutung, da am Institut keine Kindertherapie ohne Elternarbeit stattfindet. Erst auf der Basis eines Einvernehmens mit den Eltern kann mit der Therapie der Kinder oder Jugendlichen begonnen werden. In diesem Zusammenhang wird in den Gesprächen auf die Wartelisten hingewiesen. Da es aufgrund begrenzter Ressourcen an allen Instituten immer wieder längere Zeit dauern kann, bis die Kinder und Jugendlichen Therapieplätze bekommen, wird mit der Elternarbeit versucht,

„den Kontakt zu halten und auch ... sich verschärfende Krisen abzufangen ... oder die Situation günstig beeinflussen zu können“ (B2, 51-54)

Die wesentliche Aufgabe in dieser Phase der Elternarbeit sehen die TherapeutInnen im Schaffen eines Verständnisrahmens. Einerseits soll bei den Eltern Verständnis für ihre wichtige Funktion und ihren eigenen Anteil in Bezug auf eine gelingende Psychotherapie des Kindes erweckt werden, andererseits Verständnis dafür, was Therapie bedeutet bzw. was die Symptome der Kinder bedeuten können. Diese Aufgabe wird beispielsweise folgendermaßen beschrieben:

„Dann kommen aber zu uns auch sehr viele Eltern, die ... gar keine Idee darüber haben, dass Reden etwas bewirken kann ... Und ich denke, das sind die Dinge, wo wir sehr gefragt sind in unserer Fähigkeit, Verständnis dafür zu erarbeiten, dass es so etwas wie Innenleben gibt und dass das Dinge sind, die eine Rolle spielen.“ (B6, 65-70)

Der wichtige Anteil, der den Eltern für eine gelingende Kindertherapie zugeschrieben wird, wird in den Gesprächen sowohl auf die vorbereitende als auch auf die therapiebegleitende Funktion bezogen. So wird davon ausgegangen,

„dass man die Eltern unterstützen und ihnen helfen muss, dass manches in der Familiendynamik bewusst wird, sodass **sie** die Kinder unterstützen können.“ (B4, 58-60)

Es wird darauf abgezielt, das Einfühlungsvermögen der Eltern zu schärfen und zu unterstützen, damit sich diese besser in das Kind hineinversetzen können. Beispielsweise wird als wesentliche Aufgabe der Elternarbeit die

„Unterstützung der Mentalisierung“ (B1, 382)

bezeichnet.

Es wird in allen Gesprächen die Entwicklung eines Problembewusstseins auf Seiten der Eltern betont. Das Problembewusstsein bezieht sich auf die Symptomatik des Kindes und in welchem Zusammenhang dieses zur Familie bzw. den Eltern verstanden werden kann.

„...es ist ... Aufgabe von uns, in Erfahrung zu bringen, was wirkt denn da in **dieser** Familie, welche Vorstellungen wirken da, welches Selbstverständnis von Elternschaft und wie Kinder sein sollen. Es ist unsere Aufgabe, das auch expliziter zu machen, damit man das dann auch als Gegenstand des Gespräches bekommen kann. Das ist das Schwierige oder eigentlich ja das Essentielle unserer Arbeit, das, was **unreflektiert** und oft unbewusst wirksam ist, auf eine Reflexionsstufe zu heben, und das ist unterschiedlich schwierig...“ (B2, 409-415)

In weiterer Folge wird die Elternarbeit als unterschiedlich intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Problemstellungen, unter Bezugnahme auf die Familiendynamik und die Eltern selbst, beschrieben. Hervorgehoben wird, dass das Hauptaugenmerk zwar

auch in der Elternarbeit auf dem Kind liegt, jedoch das Verstehen und Lösen von Problemen oftmals davon abhängig ist, den Eltern einen Raum bzw. dieses spezifische Setting zur Verfügung zu stellen, um sich mit Eigenem beschäftigen können. Der Aufgabenbereich der Elternarbeit kann nach Beschreibung der GesprächspartnerInnen ein Reflektieren verschiedener Beziehungsqualitäten sowie die Beschäftigung mit der Elternsituation und den erzieherischen Funktionen, mit der Familien- und Paarsituation und mit der eigenen Kindheitsgeschichte der Eltern umfassen. Innerhalb dieses Spektrums kann es zu einer unterschiedlich intensiven Auseinandersetzung mit persönlichen Defiziten der Eltern kommen, was beispielsweise folgendermaßen beschrieben wird:

„Also es geht sehr oft auch um die persönlichen Defizite der Eltern, und darum, immer wieder auch Verbindungen herzustellen zu ihren eigenen Erfahrungen ihrer Kindheit, was haben sie an Erziehung erlebt, oder auch, was haben sie zum Teil eben gar nicht erleben können und es ihnen demzufolge auch schwerfällt, da etwas weiterzugeben. Das heißt, im Kontext der Elternarbeit, ... ihnen zu ermöglichen, dass sie da etwas nachholen können, zwar auf einer erwachsenen Ebene, aber mit diesen haltgebenden, containergebenden Strukturen den Eltern ein Modell anzubieten, wie es sich anfühlen kann, wenn ich wertgeschätzt werde, in meinen Sorgen und Ängsten wahrgenommen werde, und darin ernst genommen werde, und Unterstützung zu haben, wie ich da für mich einen Weg finden kann.“ (B1, 64-74)

Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Aufgaben der MitarbeiterInnen in der Elternarbeit von der Bedürftigkeit und der Bereitschaft der jeweiligen Familie bzw. Eltern abhängig sind. Dies spiegelt sich auch in den Angaben der GesprächspartnerInnen zum Selbstverständnis der Elternarbeit wider. Die Arbeit mit den Eltern kann in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von der jeweiligen Familie bzw. den jeweiligen Eltern, beraterische bzw. erziehungsberaterische Elemente bis hin zu therapeutischen Ansätzen und Gesprächen beinhalten. Es wird jedoch von allen TherapeutInnen hervorgehoben, dass unter der Elternarbeit am Institut weder eine Erziehungsberatung noch eine Therapie im engeren Sinne verstanden werden kann.

1B. Theoretischer Hintergrund

Die Hälfte der GesprächspartnerInnen hat eine tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapieausbildung, der Hintergrund der anderen TherapeutInnen liegt in der personenzentrierten Psychotherapie und in der Gestalttherapie. Die Arbeitsweise und

der Zugang am Institut für Erziehungshilfe wird jedoch als vorwiegend tiefenpsychologisch orientiert beschrieben:

„... das ist der generelle Zugang am Institut, das tiefenpsychologische Verständnis, schon beginnend bei der Diagnostik wird versucht, die Symptomatik ... über das konflikthafte tiefenpsychologische Modell zu verstehen. Demnach nicht verhaltenstherapeutisch zu versuchen, etwas abzutrainieren oder ähnliches, sondern ... die zugrundeliegenden Konflikte zu verstehen und so zu Lösungen zu kommen, die für das Kind weniger schädigend sind.“ (B2, 153-158)

„...das Institut ist tiefenpsychologisch orientiert. Der Großteil der Kollegen hat diesen Hintergrund, und die restlichen haben auch einiges im Gepäck [...], also ich denke, es gibt niemanden der das nicht irgendwie auch in irgendeiner Weise abdeckt.“ (B5, 553-556)

„...dass wir ein tiefenpsychologisch orientiertes Institut sind, unsere Sprache ist tiefenpsychologisch, aber wir haben nicht alle diesen Hintergrund von der therapeutischen Ausbildung her. Was uns verbindet ist das Denken, das prozesshafte Denken. Und auch dieses Denken, das Gegensätze und Widersprüche aufnimmt und mit bedenkt, eben ein dialektisches Denken.“ (B5, 539-544)

Aus den Gesprächen geht hervor, dass Unterschiede darin bestehen, inwiefern bzw. wie sehr die Herangehensweisen der einzelnen MitarbeiterInnen tiefenpsychologisch orientiert sind. Die theoretischen Zugänge werden beispielsweise folgendermaßen beschrieben:

„Ich kann jetzt hier natürlich speziell nur über mich reden, wenn ich sage mit meiner Ausbildung als Psychoanalytikerin versuche ich, mit einer analytischen Haltung in das Gespräch zu gehen ... ich denke, was bei mir relativ stabil bleibt, ist die analytische Haltung, die für mich bedeutet, ich gehe davon aus, dass es unbewusste Prozesse gibt, dass es so etwas wie Übertragung und Gegenübertragung gibt, also dass sich etwas abspielt im Gespräch, und dass es um das herum viele verschiedene Facetten an Phantasien und Vorstellungen gibt, die wirksam sind und wo es meine Aufgabe ist, zu versuchen, diese in Sprache zu bringen.“ (B6, 75-89)

„...ich bin sehr tiefenpsychologisch orientiert, aber meine therapeutische Grundausbildung ist personenzentriert. Dadurch ist mir sicherlich vom Ansatz her auch sehr wichtig, im **Hier und Jetzt** an der Beziehung zu arbeiten, was ein **wesentlicher** Aspekt ist vom personenzentrierten Ansatz, aber trotz alledem ebenso mit dem Unbewussten zu arbeiten.“ (B1, 92-96)

1C. Problemlagen von Seiten der Eltern

Die Problemlagen, mit denen die MitarbeiterInnen in der Elternarbeit konfrontiert sind, werden in den Gesprächen als große Vielfalt an Problemen beschrieben, die immer im Zusammenhang mit dem Kind zu sehen sind.

Zum einen sind die Beschreibungen daran orientiert, wie die Familien ihren Weg an das Institut finden. Die Problemlagen auf Seiten der freiwillig kommenden Familien werden eher bei den Sorgen der Eltern in Bezug auf kindliche Symptomatik sowie bei Krisensituationen, wie etwa Scheidungen, gesehen. Hinsichtlich der Problemlagen der Elterngruppe, die nicht aufgrund eines eigenen Leidensdrucks an das Institut kommt, sondern geschickt wird, werden einerseits die Klagen und Beschwerden über die Kinder, beispielsweise von Seiten der Schule wegen Leistungs- oder Verhaltensschwierigkeiten, und andererseits die Auflagen vom Jugendamt, als Problemlagen angesprochen.

Des Weiteren wird der Fokus der Problemlagen im gesamten Beziehungsgeflecht der Familie, und dessen Auswirkungen auf das Kind, verortet. Es geht um Konflikte im Umgang mit dem Kind und die damit verbundenen Herausforderungen, um den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen, Beziehungskonstellationen und Beziehungserfahrungen zum Kind, um Schwierigkeiten in der Eltern- und Paarbeziehung sowie um die eigenen Kindheitserfahrungen der Eltern.

Zudem werden die Problemlagen mit den Vorstellungsgründen der Familien in Beziehung gesetzt und das ganze Spektrum der kindlichen Symptomatik bzw. von Problemen Jugendlicher, mit Ausnahme psychiatrischer Krisen, beschrieben. Es wird in den Gesprächen jedoch wiederholt erwähnt, dass die Symptomatik der Kinder, aufgrund derer die Familien am Institut vorstellig werden, zum Teil als Ausdruck anderer Problematiken verstanden werden kann. Trotz alledem entsprechen die Vorstellungsgründe großteils den Problemlagen, mit denen man sich dann in der Elternarbeit beschäftigt.

„Man kann Dinge auch anders sehen, aber dann ist der Anlassgrund, also weswegen sich Familien an uns wenden, oder die Symptomatik, auch Ausdruck dessen, was in der Familie passiert.“ (B6, 113-116)

In den Gesprächen wird ein Spektrum an Problemlagen in Bezug auf kindliche (psychische) Symptomatik beschrieben, das vom Säuglingsalter bis zur jugendlichen

Altersgruppe reicht. In der Eltern-Kleinkind-Therapie liegt der Fokus der Problemlagen bei Interaktionsschwierigkeiten zwischen Eltern und Säugling bzw. Kleinkind. Im Kindergartenalter kann es aufgrund der Entwicklungsphasen, wie der Opponierphase, vermehrt zu Eskalationen zwischen den Eltern und Kindern kommen. Als weitere Probleme in diesem Alter werden Schwierigkeiten beim Eintritt in den Kindergarten, beispielsweise durch die Konfrontation mit einer Gruppe, sowie Rückmeldungen von PädagogInnen bezüglich Entwicklungsauffälligkeiten der Kinder und damit einhergehende Sorgen der Eltern in den Gesprächen angeführt. Für das Schulalter wird vor allem auf die Leistungsschwierigkeiten der Kinder eingegangen, wobei sich die Eltern in diesem Fall meist auf Druck der Schule an das Institut wenden. Im Hinblick auf die Latenzphase und dem damit einhergehenden Autonomiestreben der Kinder werden die Probleme der Eltern, damit zurechtzukommen bzw. eine Balance zwischen Haltgeben und Loslassen zu finden, angesprochen. In Bezug auf die Jugendlichen bzw. die Pubertät wird überwiegend auf Verhaltensschwierigkeiten- Schwierigkeiten in der Peergroup, Kontaktschwierigkeiten, aggressive sowie depressive Symptomatik eingegangen. Ferner werden altersunabhängig die psychische Symptomatik der Kinder wie Ängste, Schlafstörungen, Essstörungen, Einnässen, Einkoten, Stottern, Zwänge, Ticks sowie die Problemlagen in Verbindung mit Gewalt und Missbrauch angeführt.

Außerdem wird auf die Veränderungen der Problemlagen in den letzten Jahren hingewiesen. So wird eine zunehmende Konfrontation mit Fragestellungen in Bezug auf Trennungen und Scheidungsfamilien, alleinerziehende Mütter und Familien mit Migrationshintergrund in der Elternarbeit bemerkt.

Kategorie 1D: Schwierigkeiten und Belastungen für ProfessionalistInnen

Diese Subkategorie bezieht sich auf Schwierigkeiten und Belastungen, die von den Fachpersonen in der Elternarbeit erlebt werden.

Die von den GesprächspartnerInnen primär angeführten Schwierigkeiten beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit Widerständen der Eltern. Das Etablieren eines Prozesses oder einer Zusammenarbeit wird als schwierig beschrieben, wenn sich Eltern mit Widerständen bzw. nicht aus eigenen Impulsen und aus eigenem Leidensdruck an das Institut wenden, sondern sich durch Außenwahrnehmungen gedrängt oder

gezwungen sehen, in die Institute zu kommen. Die Motivation der Eltern wird als wesentlicher Faktor für eine gute Zusammenarbeit bezeichnet, da sie auch ausschlaggebend dafür ist, ob und inwiefern die Eltern selbst etwas verändern und dazu beitragen wollen, Probleme zu lösen oder Entwicklungen in eine positive Richtungen zu lenken. Widerstände und fehlende Motivation erschweren das Etablieren eines Prozesses und einer Zusammenarbeit.

Ebenso geht aus den Gesprächen hervor, dass die Konfrontation mit Grenzen als schwierig und belastend erlebt wird. Diese Grenzen können sich zum einen auf äußere Bedingungen, wie beispielsweise auf die Grenzen des Angebots bzw. die Wartezeiten, beziehen. Zum anderen werden aber auch die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten der ProfessionalistInnen angesprochen.

Darauf, dass TherapeutInnen in ihren Möglichkeiten, Hilfe anzubieten, begrenzt sind und dies als Schwierigkeit erlebt werden kann, wird vom Großteil der GesprächspartnerInnen eingegangen. Es werden verschiedenste Situationen und Erlebnisse beschrieben, in denen TherapeutInnen an ihre Grenzen stoßen können: So kann es zu Beginn schon schwer zu vermitteln sein, worum es in der Arbeit am Institut für Erziehungshilfe geht und welche Formen der Unterstützung den Eltern angeboten werden können. Eine weitere Schwierigkeit kann darin bestehen, die Eltern so zu unterstützen, dass ein reflektierender Prozess möglich wird. Es wird darauf hingewiesen, dass auch Eltern in das Institut kommen, deren Fähigkeiten, innere Prozesse zu reflektieren und zu verbalisieren, erst in einem mühsamen und zeitintensiven Prozess entwickelt werden können. Eine Konfrontation mit der Ungeduld der Eltern, wenn sich Fortschritte nicht schnell genug abzeichnen, oder Enttäuschungen über die Entwicklungen, wenn sich beispielsweise Symptome verschlechtern, werden zudem als schwierige Situationen beschrieben. Damit verbundene mögliche Emotionen und Verhaltensweisen der Eltern, insbesondere wenn sie mit Wut und Aggression reagieren, werden hier als belastende Faktoren angeführt. Außerdem wird als belastend die Auseinandersetzung mit bestimmten Erziehungskonzepten und Erziehungsvorstellungen der Eltern beschrieben, die sich von den eigenen Vorstellungen der TherapeutInnen bzw. von den Vorstellungen des Instituts sehr unterscheiden.

„Und es gibt auch Situationen, wo Eltern Erziehungsvorstellungen und -konzepte haben, die sehr sehr gegen unsere Vorstellungen sind. Wo die Art der Autoritätsausübung oder

Strafen oder generell der Umgang in einer Weise mit dem Kind gepflegt wird, wo es sehr schwierig ist, das auch auszuhalten, und sozusagen die Hoffnung dabei nicht zu verlieren, dass sich das auch in eine positive Richtung entwickelt...“ (B2, 251-256)

In diesem Zusammenhang werden auch Konfrontationen mit familiärer Gewalt bzw. generell mit schweren Schicksalen als belastende Situationen in der Elternarbeit beschrieben. Ferner können Persönlichkeitsstörungen der Eltern schwierige und belastende Bedingungen für eine Zusammenarbeit darstellen.

In den Gesprächen werden zunächst überwiegend Situationen beschrieben, die schwierig oder belastend sein können. Es wird jedoch auch darauf eingegangen, welche Auswirkungen diese Situationen auf die TherapeutInnen haben und wie sie damit umgehen.

„Ja, manchmal die Ohnmacht, das anzunehmen. Die Ohnmacht, und nicht ins Agieren zu kommen, in das Helfersysteme sonst sehr gerne kommen, gerade mit Eltern, die große soziale Probleme haben oder Eltern, wo eben sehr wenig Kompetenzen da sind. Einfach zunächst auch ihre eigene Hilflosigkeit ein Stück zu spüren, auszusprechen, aber auch **halten** zu können. Das auszuhalten, ohne dann gleich mit Ratschlägen zu kommen oder mit einem Irrsinnprogramm. Den Impuls zu spüren, aber die Ohnmacht auszuhalten, das dann eher zu reflektieren und nicht auszutragen.“ (B5, 134-140)

„Es sind wirklich vielfältige Schwierigkeiten. Ich denke, wenn etwas für uns als Therapeuten eine Belastung wird, was durchaus manchmal sein kann, dann ist das auch etwas, was wichtig ist, im Sinne einer Gegenübertragungsreaktion zu überdenken...“ (B6, 137-140)

Der Umgang mit diesen Schwierigkeiten und Belastungen wird von mehreren GesprächspartnerInnen angesprochen, wobei insbesondere die Bedeutung der Selbstreflexion, aber auch der Intervisions-Hilfe und der Supervision hervorgehoben wird. Zudem werden das Team, die Arbeit im Team und die wöchentlich stattfindenden Fallkonferenzen als entlastende Faktoren beschrieben.

2. Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

2A. Angaben zu den Migrationshintergründen der Familien

Da aus den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen hervorgeht, dass die Erfahrungen mit verschiedenen Herkunftsländern und kulturellen Hintergründen sowie dem Anteil der Klientel mit Migrationshintergrund als sehr heterogen zu bezeichnen sind, sollen im Rahmen dieser Subkategorie die Erfahrungswerte erkennbar gemacht werden.

Die Herkunftsländer der bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund werden von der Hälfte der Fachpersonen als eine große Vielfalt beschrieben, die schwer an bestimmten Ländern, Räumen oder Hintergründen festzumachen ist. Die anderen GesprächspartnerInnen führen vorrangig die Türkei und den arabischen Raum, gefolgt vom Balkanraum bzw. Ländern des ehemaligen Jugoslawiens an. Neben Südosteuropa, Osteuropa, Asien und Afrika werden auch Polen und China im Einzelnen angegeben. Des Weiteren befinden sich unter der bisher betreuten Klientel persische und Roma-Familien.

In zwei Gesprächen wurden Angaben darüber gemacht, wie viele der betreuten Familien einen Migrationshintergrund haben. Im einen Fall wird der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund auf ungefähr 40% geschätzt, im anderen auf 80%.

Zudem wurde danach gefragt, inwiefern sich bei den betreuten Familien von offensichtlichen Migrationshintergründen sprechen lässt. Offensichtliche Hinweise werden primär auf sprachlicher Ebene gesehen und beziehen sich auf sprachliche Barrieren, die durch die nichtdeutsche Muttersprache der KlientInnen wahrnehmbar sind. Fremdartig klingende Namen und äußere Erscheinungsmerkmale werden auch als mögliche Hinweise auf einen Migrationshintergrund erwähnt.

Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass Migrationshintergründe zum Teil nicht offensichtlich sind, was wiederum vor allem auf die Sprache bzw. die sprachlichen Kompetenzen der KlientInnen zurückgeführt wird.

2B. Bedeutung eines Migrationshintergrundes für Familien

Die spezifischen Zugangsweisen der ProfessionalistInnen auf die zunächst offen formulierte Frage, wer die Familien mit Migrationshintergrund seien und welche Familien in diese Kategorie fielen, evozierten die Erstellung dieser Subkategorie. Es wird herauszufinden versucht, was die MitarbeiterInnen unter Migrationshintergrund verstehen und- ausgehend von diesem Verständnis und basierend auf den Erfahrungen der Fachpersonen- was dieser für die jeweiligen Familien bedeuten kann.

Der Großteil der GesprächspartnerInnen bezeichnet die in der Elternarbeit betreuten Familien mit Migrationshintergrund als Familien, in denen die Eltern zugewandert sind, demnach im Ausland geboren wurden und im Laufe ihres Kindes- oder

Erwachsenenlebens nach Österreich gekommen sind. Demzufolge sind die Eltern der ersten Generation zuzuordnen, während die Kinder in Österreich geboren wurden und der sogenannten zweiten Generation angehören. Es wird darauf hingewiesen, dass sich Probleme, die ein Migrationshintergrund mit sich bringen kann, nicht nur in der ersten Generation, also bei den Personen, die den Prozess selbst erlebt haben, abzeichnen, sondern oft erst bei nachfolgenden Generationen.

„...weil ja manchmal die Probleme weitergetragen werden, die Migrationserfahrungen der Eltern auf die Kinder.“ (B5, 160-161)

Ausgehend von dieser Definition der betreuten Familien mit Migrationshintergrund werden in den Gesprächen Überlegungen angestellt, was unter einem Migrationshintergrund verstanden werden kann und welche Bedeutung dies für die Familien haben kann.

So wird beispielsweise von der Emigration und daran anschließenden Immigration als Prozess gesprochen, in dem Menschen etwas

„verlassen, um irgendwo anders anzukommen“ (B5, 152-153)

Durch diesen Prozess lassen die Menschen auch etwas zurück, weshalb ein Migrationshintergrund ein Verlust und eine Trennung sowie mit Gefühlen der Trauer und des Schmerzes verbunden sein kann. Ein Migrationshintergrund kann auch eine Spaltung bedeuten, in hier und dort, in wir und ihr, in die Einen und die Anderen, in bei uns und bei euch.

Nach Erfahrung der ProfessionalistInnen kann Migration einen langen Prozess darstellen, der oft nicht in einer Generation seinen Abschluss findet. So wird beispielsweise beschrieben, dass Eltern in diesem Prozess steckenbleiben können und sich dies zusätzlich auf die Bewältigungsversuche der alltäglichen Probleme auswirken kann. Das Miterleben eines Wechsels von einem Umfeld in ein anderes bzw. von einer Kultur und Sprache in eine andere bedeutet, sich in einen fremden kulturellen Kontext hineinzubegeben, was von den GesprächspartnerInnen als große Herausforderung an die Familien bezeichnet wird, die Angst auslösen kann. Auch aus der Enttäuschung zu hoher Erwartungen an die Migration können nach Angaben der ProfessionalistInnen innerhalb der Familie problematische Dynamiken entstehen. Oft braucht es einen von mehreren Seiten unterstützten Prozess, damit die ursprünglich hohen Erwartungen reduziert und die Enttäuschungen verarbeitet werden können und ein Arrangement mit

der neuen Lebensumwelt möglich ist. In den Gesprächen wird darauf hingewiesen, dass es für Familien einen Unterschied macht, ob die Eltern notgedrungen ins Aufnahmeland kommen aber sich hier nicht akzeptiert fühlen, ob sie mit vielen Erwartungen gekommen und tief enttäuscht sind, oder ob es der Familie trotz fremder Umwelt geglückt ist mit dieser zurecht zu kommen. Diese Bedingungen beeinflussen das Grundgefühl bedeutend, wie die Familien im Aufnahmeland leben und damit das Familienleben.

„Und damit natürlich auch automatisch, wie funktioniert das Familienleben... Kann ich das annehmen, was sozusagen an Forderungen aus der Umwelt an die Familie gestellt wird, und gibt es da einen halbwegs großen von innerer Sicherheit her getragenen wechselseitigen Austauschprozess. Oder fühle ich mich unsicher, feindselig bedrängt und muss die Familie abschotten, um das zu bewahren, was ich schon verloren glaube. Also das macht einen großen Unterschied.“ (B2, 534-539)

Als Folge der Migrationsprozesse können nach den Erfahrungen der Fachpersonen die Lebensgeschichten der Familien bzw. der Eltern von Entwurzelung und Zerrissenheit geprägt sein. Vor allem in Bezug auf Flucht und Kriegserfahrungen wird auf die Möglichkeit traumatischer Erlebnisse hingewiesen, welche bedeutende psychische Auswirkungen auf die Eltern und in weiterer Folge Einfluss auf das Familiengeschehen haben können.

Es wird hervorgehoben, dass die Bedeutung eines Migrationshintergrundes wesentlich vom Grund bzw. Anlass der Migration abhängig ist. Es wird auf das breite Spektrum an Gründen für eine Migration, von einem Studium als Anlass für eine Auswanderung bis zu Kriegsereignissen als Zwang zur Flucht, aufmerksam gemacht und dass diese verschiedenen Gründe jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf die Migrationsgeschichte sowie in weiterer Folge darauf haben, was der Migrationshintergrund für die Familie bedeutet.

2C. Bedeutung eines Migrationshintergrundes für die Arbeit der ProfessionalistInnen

In dieser Subkategorie soll der Bedeutung nachgegangen werden, die ein Migrationshintergrund der Klientel für die ProfessionalistInnen hat. Es wurde in den Gesprächen danach gefragt, ob und inwiefern es eine Rolle spielt, wenn die Fachpersonen im Vorfeld von einem Migrationshintergrund wissen, und ob aufgrund

dessen in der Elternarbeit bestimmte Aspekte anders gewichtet werden, beispielsweise durch das Ansprechen des Migrationshintergrundes oder das Sprechen über den Migrationshintergrund.

Auf die Frage, inwiefern das Wissen um einen Migrationshintergrund im Vorfeld eine Rolle spielt, zeigen sich zunächst zwei Ansätze in den Antworten. Auf der einen Seite wird angegeben, dass es für die Fachpersonen keine Rolle in Bezug auf ihre Herangehensweise spielt, welcher Herkunft die Familien sind. Die Angaben beziehen sich darauf, dass ein Migrationshintergrund keine gewichtigere Bedeutung hat als andere Aspekte, sondern

„als ein Faktor für diese spezifische Familie, die da kommt“ (B6, 230-231)

wahrgenommen wird.

Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass durch das Wissen um einen Migrationshintergrund zwangsläufig Assoziationen und Phantasien auf Seiten der TherapeutInnen ausgelöst werden können.

„...die Phantasie, die Erfahrung, die Klischees, Urteile und Vorurteile, und Ressentiments, all das spielt sicher eine Rolle. Das stellt sich unwillkürlich ein, und es ist sehr wichtig, ... darauf zu reflektieren, also das auch mit zu bedenken.“ (B5, 216-219)

So spielt dieses Wissen für die Fachpersonen insofern eine Rolle

„...im Sinne von beobachten, was sich da in mir abspielt.“ (B6, 227-228)

„Ich denke, das ist dann auch eine Aufgabe der Selbstreflexion, sich da, wenn ich sage, sich davon frei zu machen, ist das ein großes Ziel, aber sich bewusst zu machen, wenn jemand woher kommt, wo ich bestimmte Vorstellungen dazu habe, dass das auch irgendeine Bedeutung haben kann und dass es meine Aufgabe ist, das mitzudenken und nicht unreflektiert in die Arbeit hinein zu mischen.“ (B6, 182-186)

Demnach wird einem Migrationshintergrund für die Herangehensweise in der Elternarbeit insofern Bedeutung beigemessen, dass die TherapeutInnen eine selbstreflexive Haltung in Bezug auf Assoziationen und Vorstellungen von den Familien sowie möglichen damit einhergehenden Vorurteilen als wichtig erachten.

Des Weiteren wird angegeben, dass ein Migrationshintergrund in dem Versuch, sich auf eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund einzustellen, eine Rolle spielt, und zwar dergestalt, sich als MitarbeiterIn der Elternarbeit im Bereich Migration und Kultur zu informieren und weiterzubilden und damit das Verständnis für diese Thematik zu

erweitern. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass aufgrund dieses vielfältigen Bereichs dem Vorwissen persönliche Grenzen gesetzt sind.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass ein Migrationshintergrund üblicherweise in der Elternarbeit angesprochen bzw. darüber gesprochen wird. Zum einen können die Migrationsgeschichte und die Migrationserfahrungen problematische bzw. traumatisierende Erlebnisse für die Eltern darstellen, die es in der Elternarbeit zu besprechen und zu bearbeiten gilt. Zum anderen wird auch hervorgehoben, dass es für die TherapeutInnen von Bedeutung ist, Interesse für den Hintergrund der Familien zu zeigen. So wird als wichtig erachtet, sich von der Geschichte der Eltern bzw. den positiven sowie negativen Erlebnissen im Herkunftsland erzählen zu lassen. Zudem ist es für die Fachpersonen von Interesse, die Eltern ihre Situation im Aufnahmeland beschreiben zu lassen, wie sie sich wahrgenommen und inwiefern sie sich respektiert fühlen bzw. mit Diskriminierung oder Rassismus konfrontiert sind. Für die TherapeutInnen ist wichtig, von den Eltern zu erfahren, was sie vermissen bzw. welche Defizite sie dadurch erleben und wie sie mit diesen Defiziten umgehen.

Zudem ist es für die Fachpersonen von Bedeutung, dass die Eltern von Seiten der TherapeutInnen Respekt und Achtung vor ihrer Kultur erleben, beispielsweise durch das Interesse an anderen, kulturbezogenen Vorstellungen und Sichtweisen von Problemen sowie damit verbundenen Lösungsansätzen.

Diesem Interesse an der Geschichte der Eltern, an ihrem Erleben im Aufnahmeland sowie an ihren kulturellen Hintergründen wird in der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund für die Etablierung einer Vertrauensbeziehung ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, da das

„...ein wichtiger Teil ist, denke ich, um in Beziehung zu treten und ein Vertrauen herzustellen und dass sie auch ein Stück weit von sich zeigen können, was sie gewohnt sind und dass das auch einen Wert hat.“ (B4, 331-333)

Kategorie 2D: Bedürfnisse und Anforderungen

Diese Subkategorie bezieht sich zum einen auf die von den Fachpersonen wahrgenommenen Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund und zum anderen auf die wahrgenommenen Anforderungen an die Elternarbeit im Kontext eines Migrationshintergrundes.

In Bezug auf diese Anforderungen wird hervorgehoben, dass sie von den jeweiligen Problemlagen der jeweiligen Familie, demnach auch der Bedeutung des Migrationshintergrundes, abhängig sind. Verschiedene Faktoren bzw. Rahmenbedingungen eines Migrationshintergrundes erfordern unterschiedliche Hilfestellungen. So können die ProfessionalistInnen mit Verständnisschwierigkeiten durch sprachliche Barrieren, wenn die Eltern kaum Deutsch, bis hin zu Traumatisierungen durch Flucht oder Krieg konfrontiert sein.

Demzufolge umfassen auch die Beschreibungen der GesprächspartnerInnen verschiedene erlebte Anforderungen und Bedürfnisse. So wird zunächst auf das Bedürfnis der Eltern nach Wertschätzung und dem Gefühl des Willkommenseins eingegangen, welches prinzipiell für alle KlientInnen gilt, jedoch in der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund in besonderem Maße wahrgenommen wird. Die Fachpersonen erleben auf Seiten der Eltern oft Erfahrungen der Ausgrenzung mit dem damit verbundenen Gefühl, nicht Willkommen zu sein und nicht dazu zu gehören.

Ein weiteres Bedürfnis bzw. eine weitere Anforderung wird im Hinblick auf Aufklärungsarbeit gesehen. Diese Aufklärung bezieht sich auf allgemeine Informationen, die das Leben und die Orientierung im Aufnahmeland erleichtern sollen. In diesem Zusammenhang wird auf Auskünfte über Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfestellungen sowie auf Informationen über (kulturelle) Normen und Sitten der Aufnahmegesellschaft eingegangen.

Vorwiegend jedoch werden dann Anforderungen im Kontext eines Migrationshintergrundes erlebt, wenn durch sprachliche Barrieren oder kulturelle Unterschiede ein gegenseitiges Verstehen erschwert wird. Die Anforderungen durch Verständnisschwierigkeiten werden von einem Teil der GesprächspartnerInnen mit dem Fokus auf sprachlichen Barrieren beschrieben, während der andere Teil den Schwerpunkt auf die kulturellen Unterschiede legt.

Die Beschreibungen der Anforderungen durch sprachliche Barrieren beziehen sich darauf, dass das Sprechen über Gefühle und Emotionen, welches als wesentliches Element der Elternarbeit verstanden wird, durch sprachliche Hindernisse zusätzlich erschwert wird. In dieser Hinsicht kann es eine Anforderung an die TherapeutInnen darstellen,

„...ein Gefühl und ein Ohr dafür zu bekommen, was verstanden wird und was nicht.“
(B6, 278-279)

Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Sprachkompetenzen der einzelnen Familienmitglieder sehr unterschiedlich sein können. Dieses Gefälle kann auch eine Anforderung an die Elternarbeit darstellen, wenn beispielsweise ein Elternteil relativ gut Deutsch spricht und der andere wesentlich schlechter. Da am Institut auf die Zusammenarbeit mit beiden Erziehungspersonen Wert gelegt wird, sind die TherapeutInnen bemüht, den Elternteil, der weniger gut Deutsch spricht

„...auch einzubinden und in Sprache zu bringen.“ (B6, 293-294)

Auch die erlebten Anforderungen durch Verständnisschwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede werden eingehender beschrieben. Kulturelle Unterschiede werden in dieser Hinsicht auf unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungsweisen und damit verbundene unterschiedliche Herangehensweisen in der Interaktion, wie beispielsweise die Art, Geschichten zu erzählen bzw. mit Geschichten etwas ausdrücken zu wollen, bezogen. Nach Erfahrung der TherapeutInnen kann dies einen länger dauernden Prozess erfordern, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln bzw. zu erarbeiten. Es wird davon gesprochen, dass es erforderlich sein kann, mehr Raum zu geben, um in Erfahrung zu bringen, wie verschiedene Aspekte erlebt und verstanden werden. So kann eine mögliche Anforderung an die Elternarbeit beispielsweise als

„gegenseitige Übersetzungsarbeit“ (B4, 439-440)

beschrieben werden.

Es wird auch darauf eingegangen, dass in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund oft nicht dasselbe kulturelle Referenzsystem vorausgesetzt werden kann, wie mit KlientInnen aus demselben Kulturraum.

„Und ich denke mir, man muss dann viel mehr bewusste Abstimmungsarbeit leisten, weil man nicht voraussetzen kann, dass es so eine breite gemeinsame Basis gibt, wie mit Menschen, die in unserer Kultur sozialisiert sind.“ (B2, 342-344)

Diese bewusste Abstimmungsarbeit dient der Fachperson dazu, sich zu vergewissern, wie etwas verstanden und wahrgenommen wird.

Im Wesentlichen geht aus den Gesprächen hervor, dass kulturelle Unterschiede in Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen dazu führen können, dass das gemeinsame, gegenseitige Verständnis mehr erarbeitet werden muss.

„Ich finde das sehr spannend, aber es braucht viel mehr Fragen, Wissen, Einfühlungsvermögen, Geduld, um zu verstehen.“ (B4, 435-436)

2E. Schwierigkeiten, Probleme und Barrieren

In dieser Subkategorie wird möglichen Schwierigkeiten, Problemen und Barrieren nachgegangen, welche die ProfessionalistInnen in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund erleben. Ebenso wie bei den erlebten Anforderungen liegen hier die Schwerpunkte auf den Sprachbarrieren und den kulturellen Unterschieden.

Hinsichtlich möglicher Schwierigkeiten, Probleme und Barrieren, welche die ProfessionalistInnen in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund erleben, werden in den Gesprächen auch hier primär die Sprachbarrieren angeführt. Von allen GesprächspartnerInnen wird die Elternarbeit als schwierig beschrieben, wenn Eltern die deutsche Sprache nicht gut beherrschen bzw. sehr unsicher in der deutschen Sprache sind. So wird darauf eingegangen, dass das Sprechen über Gefühle und Emotionen eine große Herausforderung an die Sprachkompetenzen fremdsprachiger Familien darstellen kann, bzw. dass das Sprechen über emotionale Themen in einer anderen Sprache als die Muttersprache sehr schwierig sein kann. So ist es

„...gerade wenn es um emotionale Themen geht, ganz schwierig, das in einer fremden Sprache vermitteln zu können, selbst wenn ich sie auch gut beherrsche. Das ist schon wirklich eine Problematik und dann auch ein Dilemma, dass man sich sozusagen nicht muttersprachlich mit den Eltern unterhalten kann.“ (B1, 263-267)

Nach Erfahrung der TherapeutInnen kann Sprache über diese Schwierigkeit der Verständigung hinaus eine Barriere in den Elterngesprächen darstellen und es wird in den Gesprächen wiederholt darauf hingewiesen, dass diese Sprachbarriere auch unüberwindbar sein kann. Wenn Sprachbarrieren unüberwindbar sind, sehen sich die Fachpersonen gezwungen, die Familien an Institutionen zu verweisen, an denen diese muttersprachliche Begleitung, Beratung oder Betreuung erhalten können. Hinsichtlich der Angaben der GesprächspartnerInnen, ab wann eine Sprachbarriere als

unüberwindbar für die Elternarbeit wahrgenommen wird, findet sich in den Gesprächen eine leichte Streuung.

„Also ich kann mich an Anamnesen erinnern, wo es wirklich schwierig war, sich mit den Eltern oder einem Elternteil zu verständigen. Dann haben wir an andere Institutionen weiter verwiesen, da Therapie auf Sprache basiert und es möglich sein muss, sich gut zu verständigen.“ (B3, 125-129)

„...wenn ich wirklich solchen Familien begegne, wo man merkt, es würde alles dann zu sehr auf der Strecke bleiben dadurch, dann versuche ich wirklich, an Institutionen zu verweisen, wo sie eben auch muttersprachliche Begleitung haben können.“(B1, 267-270)

„Also wenn eine Verständigung in **ausreichendem Maße** möglich ist, sodass man doch differenziert genug über all diese Themen, die ich schon angeschnitten habe, sprechen kann, also nicht über alle, aber das was grundlegend diese Eltern bewegt, dann versuchen wir darauf einzusteigen. Wenn die Sprachbarriere zu groß ist und wir die nicht überwinden können, dann schicken wir weiter in muttersprachliche Beratungseinrichtungen.“ (B2, 267-272)

Im Wesentlichen geht aus den Gesprächen hervor, dass für eine Elternarbeit ein gewisses Maß an sprachlicher Verständigung mit den Eltern als erforderlich erachtet wird.

An zweiter Stelle werden von den GesprächspartnerInnen ebenfalls kulturelle Unterschiede als mögliche Schwierigkeiten und Probleme beschrieben. Die Schwierigkeit bezüglich kultureller Unterschiede wird darin erlebt, dass unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungsweisen und damit verbundene unterschiedliche Herangehensweisen in der Interaktion ein gegenseitiges Verständnis erschweren können. In den Gesprächen wird auch darauf verwiesen, dass in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund kulturelle Unterschiede in Bezug auf die die Elternarbeit bestimmenden Fragestellungen zum Thema Familie, Elternschaft und Erziehung wahrgenommen werden. So wird von einem Teil der GesprächspartnerInnen festgehalten, dass das Verständnis von Elternschaft und der Eltern-Kind Beziehung kulturell unterschiedlich sein kann. Aus den Gesprächen geht hervor, dass sich die TherapeutInnen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund tendenziell eher mit traditionsgeleiteten Rollenbildern bzw. Rollenverständnissen konfrontiert sehen. Dies wird jedoch weniger mit dem kulturellen Kontext in Verbindung gebracht, sondern überwiegend auf schichtspezifische Faktoren bzw. auf das Bildungsniveau der Eltern zurückgeführt. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise auf ein traditionsgeleitetes Rollenverständnis in der Elternschaft Bezug genommen, welches für

die Elternarbeit eine Schwierigkeit dahingehend darstellen kann, dass sich die Väter weniger in eine Zusammenarbeit mit einbeziehen lassen. Herrscht ein Rollenverständnis der Eltern vor, welches dem Vater die Repräsentation der Familie nach außen und der Mutter das Innerfamiliäre und damit auch die Erziehung der Kinder zuschreibt, dann fühlen sich Väter weniger verantwortlich für die Erziehung der Kinder und demzufolge auch dafür, sich am Institut für Erziehungshilfe mit diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Das Problem, dass sich Väter schwer in eine Zusammenarbeit einbinden lassen, wird zwar ebenso bei Familien ohne Migrationshintergrund erlebt und mehr mit dem Bildungsniveau der Eltern in Verbindung gebracht, jedoch wird von einem Teil der GesprächspartnerInnen angeführt, dass diese Problematik häufiger bei Familien mit Migrationshintergrund erlebt wird.

In den Gesprächen wird wiederholt hervorgehoben, dass die Fachpersonen davon Abstand nehmen, Schwierigkeiten und Probleme in der Elternarbeit auf kulturelle Unterschiede allein zurückzuführen bzw. in dieser Hinsicht den Fokus auf kulturelle Unterschiede zu legen. Nach Angaben der TherapeutInnen ist es schwer zu differenzieren, inwiefern kulturelle Aspekte neben persönlichen psychischen Aspekten bei der Betrachtung von Schwierigkeiten gewichtet werden können.

„Und ist das jetzt ein kulturelles Verständnis, das da erforderlich ist, um das zu verstehen? Meistens ist es eine Mischform, also es ist nicht nur aus dem Kulturellen heraus zu verstehen, aber vieles schon. Einfach ein anderes Verständnis von Leben und Beziehung, Beziehungserleben und -leben.“ (B5, 319-322)

„Das ist vielleicht auch eine Frage nach kulturellen Unterschieden. Die finde ich immer ganz besonders schwierig, weil ich denke, dass das wirklich nicht so leicht zu differenzieren ist, was ist die persönliche Psyche, wie sie jeder mitbringt und die ja auch sehr verschieden sein kann und viele Barrieren in einem Gespräch machen kann, und was ist jetzt wirklich kulturell anders.“ (B6, 297-301)

In weiterer Folge wird die Bedeutung einer selbstreflexiven Haltung gegenüber Überlegungen zu kulturellen Aspekten und Unterschieden hervorgehoben.

„Wenn wir zum Beispiel den Fall auch im Team im Vorfeld oder danach besprechen, wenn es zu Verwicklungen kommt, oder irgendwie zu Stillständen, zu irgendetwas wo es Probleme zu reflektieren gilt, dann müssen auch wir immer wieder unser Selbstverständnis im Team hinterfragen, auch unsere mitteleuropäische, das jetzt unter Führungszeichen, Identität, und wie vielfältig die auch im Team ist [B5 lacht], wie gebrochen die ist und wie gar nicht so eindeutig. Und immer wieder fragen, ist das jetzt ein Problem, das wir deshalb nicht so verstehen oder das aus dem verschiedenen kulturellen Hintergrund, aus dem anderen, zu verstehen ist. Oder ist das jetzt das Problem, das mit **dem besonderen** Menschen, mit der Familie oder aus dem Kontext

heraus zu begreifen ist. Es ist meistens eine Wechselwirkung, aber auch irgendwo spannend, sich anzuschauen, was da vorwiegt“ (B5, 264-274)

In den Gesprächen finden sich wenige Hinweise auf Schwierigkeiten und Problemen aufgrund kultureller Unterschiede, welche von den TherapeutInnen als unüberwindbare Barrieren wahrgenommen werden. Überwiegend wird auf mögliche Irritationen sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der TherapeutInnen eingegangen, die in der Elternarbeit aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen mit und Vorstellungen von kulturell geprägten Normen und Sitten und dem damit einhergehenden Verständnis von Familie, Elternschaft und Erziehung entstehen können. Nach Angaben der Fachpersonen liegt es im Aufgabenbereich der Elternarbeit, mögliche unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen zu explorieren, zu berücksichtigen und zu klären.

„Aber es ist dann sozusagen auch Aufgabe von uns, das in Erfahrung zu bringen, was wirkt denn da in **dieser** Familie, welche Vorstellungen wirken da, welches Selbstverständnis von Elternschaft und wie Kinder sein sollen. Es ist unsere Aufgabe, das auch expliziter zu machen, damit man das dann auch als Gegenstand des Gespräches bekommen kann. Das ist das Schwierige oder eigentlich ja das Essentielle unserer Arbeit, das, was **unreflektiert** und oft unbewusst wirksam ist, auf eine Reflexionsstufe zu heben, und das ist unterschiedlich schwierig ...“ (B2, 409-415)

2F. Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund

Hier sollen die Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund, welche die Fachpersonen in der Elternarbeit wahrnehmen, erfasst werden. Ausgehend von Fragen nach wahrgenommenen Unterschieden zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund sollte in den Gesprächen der Fokus auf erlebte Unterschiede in Bezug auf die Problemlagen gelegt werden. Zudem sind wahrgenommene Unterschiede zwischen einzelnen MigrantInnengruppen, bezüglich der Herkunftsländer bzw. kultureller Hintergründe, von Interesse.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass Unterschiede hinsichtlich der Problemlagen zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund wahrgenommen werden. Es ist jedoch ein Konsens dahingehend auszumachen und es wird wiederholt hervorgehoben, dass die angestellten Überlegungen zu den möglichen Unterschieden, deren Ursachen und Auswirkungen keine verallgemeinernden Sichtweisen, ob und inwiefern diese erlebten Unterschiede mit einem Migrationshintergrund zusammenhängen, darstellen.

„Jede Familie, die kommt, ist eine individuelle Familie mit einer individuellen Problematik...“ (B3, 169-170)

Die von den Fachpersonen in der Elternarbeit wahrgenommenen spezifischen Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund werden im Wesentlichen mit drei Aspekten in Beziehung gebracht. Zum einen wird auf die Auswirkungen der Migration bzw. der Migrationsgeschichte eingegangen und inwiefern diese mögliche Problemlagen von Familien darstellen können. Ein weiterer Aspekt betrifft die Lebensbedingungen und die Situationen der Familien mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland, welche nach Erfahrung der ProfessionalistInnen zu spezifischen Problemlagen führen können. Der dritte Aspekt bezieht sich auf kulturelle Unterschiede, aufgrund derer Problemlagen als spezifisch für Familien mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden.

Hinsichtlich des Aspekts Migration bzw. Migrationsgeschichte wird auf die Entwurzelung durch Migration und deren Auswirkungen, unter anderem auch auf den Aspekt Identität, der Eltern Bezug genommen. In den Gesprächen finden sich Beschreibungen, inwiefern Migration Einfluss auf die Familiendynamik haben kann. Beispielsweise erleben die Fachpersonen in der Elternarbeit auf Seiten zugewanderter Eltern oft einen mehr oder weniger konkreten, ausgesprochenen Wunsch, ins Herkunftsland zurückzukehren, welches für die Eltern oftmals noch Heimat bzw. das eigentliche „Zuhause“ oder ein zusätzliches Zuhause darstellen kann. Dieser Wunsch nach Rückkehr kann nach Erfahrung der TherapeutInnen jedoch etwas sein, was von den Kindern möglicherweise nicht geteilt wird, wenn sie im Aufnahmeland aufgewachsen sind und diese andere Heimat bzw. dieses andere Zuhause der Eltern nicht kennen. In der Elternarbeit wird immer wieder erlebt, dass dieses unterschiedliche Erleben der einzelnen Familienmitglieder im Hinblick darauf, wo bzw. welches das eigentlich Zuhause ist, zu Verwirrungen und Konflikten innerhalb der Familie führen kann. Es wird auch ein Hin- und Herwandern zwischen zwei Welten angesprochen, welches die TherapeutInnen bei Eltern mit Migrationshintergrund erleben.

„Das ist ganz ganz schwierig, wie können die sozusagen diese beiden Welten unter einen Hut kriegen, das fällt mir schon immer wieder auf, so diese Balance zu finden.“ (B1, 532-533)

Die Entwurzelung und eine möglicherweise damit einhergehende verstörte Identität der Eltern können Schwierigkeiten für die Identitätsentwicklung der Kinder darstellen. Inwiefern die Migrationsgeschichte zu einer spezifischen Problemlage von Familien mit

Migrationshintergrund werden kann, ist individuell von der jeweiligen Familie abhängig.

„Das wäre so ein Aspekt, wo die familiäre Dynamik durch die Migrationsgeschichte natürlich sehr beeinflusst wird, aber wie sich das dann ausformt oder ... welcher Art die Konflikte sind, ich glaube, das kann wirklich sehr unterschiedlich sein...“ (B6, 379-382)

In weiterer Folge wird auf den Aspekt der Lebensbedingungen bzw. der Lebenssituation im Aufnahmeland eingegangen. Es wird auf Erfahrungen der Familien mit Diskriminierung, Benachteiligung und Rassismus aufgrund ihres Migrationshintergrundes hingewiesen, welche beispielsweise Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Eltern haben können und zu Gefühlen der Scham hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Herkunftsland bzw. der Herkunftskultur führen können. Auch Gefühle der Isolation, der Ausgrenzung, des Abgelehntwerdens und des Nicht-Willkommen-Seins werden von den Fachpersonen auf Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund wahrgenommen. Als Reaktion darauf erleben die ProfessionalistInnen oft ein starkes Bemühen, sich anzupassen, entsprechen zu wollen und für normal zu gelten.

„Und in dem Bemühen, zu zeigen, wir sind doch auch ganz normal, ist oft so eine Überanpassung und am Anfang ein sehr starkes Verdecken...“ (B5, 290-291)

Hinsichtlich der Lebenssituation und der sozioökonomischen Bedingungen von Familien mit Migrationshintergrund wird wiederholt hervorgehoben, dass nur schwer verallgemeinerbare Feststellungen bzw. Vergleiche möglich sind, da die Klientel am Institut für Erziehungshilfe im Allgemeinen überwiegend schlechteren sozioökonomischen Hintergründen zugerechnet werden kann. Jedoch haben nach Erfahrung der TherapeutInnen Eltern mit Migrationshintergrund tendenziell schlechtere sozioökonomische Hintergründe und geringere Bildung. Geringeres Bildungsniveau kann Auswirkungen auf die Erwartungen und die Förderung in Bezug auf die Kinder haben und dazu führen, dass viele Möglichkeiten unausgeschöpft bleiben. Zudem wird jedoch auch eine wahrgenommene Verklärung des österreichischen Schulsystems wahrgenommen. Eltern mit Migrationshintergrund zeigen oft große Hoffnungen an die Schule, vor allem im Hinblick auf sprachliche Entwicklung und sprachliche Probleme der Kinder, was mit Erwartungsenttäuschungen einhergehend sein kann.

Ein weiterer Unterschied zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund wird darin erlebt, dass Eltern mit Migrationshintergrund oft

Schwierigkeiten haben, die Möglichkeiten des österreichischen Sozialsystems zu erfassen und wahrzunehmen. Dies wird einerseits auf mangelnde Bildung und Information bzw. „Bescheidwissen“ zurückgeführt. Andererseits meinen die TherapeutInnen auch, dass gesellschaftspolitische bzw. diskriminierende Aspekte eine Rolle dabei spielen könnten, wenn Eltern mit Migrationshintergrund sich vermehrt davor scheuen, Leistungen für sich in Anspruch zu nehmen.

Auf die Frage nach Unterschieden zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund wird in allen Gesprächen auf kulturelle Aspekte Bezug genommen und kulturell bedingte verschiedene Vorstellungen hinsichtlich Familie, Elternschaft und Erziehung wahrgenommen. Die von den GesprächspartnerInnen angeführten Unterschiede umfassen Vorstellungen darüber, was Beziehung, Erziehung und Familie ist, welchen Stellenwert Kinder in der Gesellschaft haben, wie Kinder gesehen werden und was Kind sein bedeutet. Zudem werden Unterschiede in Bezug auf das Selbstverständnis von Elternschaft, auf das Rollenverständnis, wie Eltern sich im Verhältnis zum Kind und im Verhältnis zueinander verstehen, sowie Unterschiede in Erziehungsfragen wahrgenommen. Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen betreffen auch Aufklärung und Sexualität. Besonders berücksichtigt werden in den Gesprächen unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf Geschlechterrollen, sowohl in Bezug auf die Eltern als auch auf die Kinder. Beispielsweise wird von einem Teil der GesprächspartnerInnen angegeben, dass sie sich in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund tendenziell eher damit konfrontiert sehen, dass Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gemacht werden. Dies kann sich darauf beziehen, dass Töchtern und Söhnen unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird bzw. dies in Familien mit Migrationshintergrund tendenziell offener ausgesprochen wird.

Bei den Überlegungen zu möglichen Unterschieden zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund sollte in weiterer Folge der Fokus darauf gelegt werden, inwiefern die wahrgenommenen Unterschiede auch unterschiedliche Problemlagen bedeuten bzw. als spezifische Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund verstanden werden können. Trotz vielfach wahrgenommener Unterschiede aufgrund kultureller Aspekte zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund werden kaum spezifische Problemlagen angesprochen. Auffallend ist, dass sich die im Kontext kultureller Unterschiede angesprochenen Problemlagen nicht auf die wahrgenommenen unterschiedlichen Vorstellungen selbst

beziehen, sondern auf den Aspekt der Unterschiedlichkeit. Diese Problemlagen werden als Schwierigkeiten oder Spannungen beschrieben, die aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Vorstellungen zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur bzw. eines Aufeinanderprallens unterschiedlicher Werte entstehen können. Diese Spannungen oder Schwierigkeiten können nach Erfahrung der TherapeutInnen beispielsweise dann entstehen, wenn Eltern bestimmten Erziehungsvorstellungen ihrer Herkunftskultur Bedeutung beimessen, die mit den Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder aufgrund des Aufwachsens im kulturellen Kontext des Aufnahmelandes nicht stimmig sind.

Die im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden wahrgenommenen Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund werden von den TherapeutInnen weniger auf die kulturellen Faktoren allein zurückgeführt, sondern es wird primär den persönlichen Erfahrungen, zum Beispiel wie Eltern selbst Erziehung erfahren haben, Bedeutung beimessen. Es wird hervorgehoben, dass eine Betrachtung von Problemlagen nicht auf kulturelle Gesichtspunkte reduziert werden sollte, denn

„die kulturelle Geschichte ist ja verbunden mit der individuellen ... Geschichte, also verbindet sich mit der auch in irgendeiner Art und Weise.“ (B6, 401-403)

Von den TherapeutInnen werden auch Unterschiede zwischen den MigrantInnengruppen in Bezug auf Fragestellungen zu Familie, Elternschaft und Erziehung wahrgenommen. In diesem Zusammenhang werden traditionsgeleitete Vorstellungen und Rollenverständnisse angesprochen, mit welchen sich die MitarbeiterInnen in der Elternarbeit tendenziell bei bestimmten kulturellen Hintergründen der Familien eher konfrontiert erleben. Jedoch wird hervorgehoben, dass es auch innerhalb einzelner Kulturräume große Unterschiede gibt, weshalb die Fachpersonen in dieser Hinsicht keine verallgemeinernden Feststellungen machen können und wollen. Zudem wird angemerkt, dass sich ebenso bei Familien österreichischer Herkunft traditionelle Vorstellungen von Familie, Elternschaft und Erziehung sowie fixierte Rollenbilder finden. Auch in diesem Zusammenhang wird das selbstreflexive Moment auf Seiten der TherapeutInnen betont.

„...ich finde, das ist gerade bei der Frage irgendwie besonders heikel, denn ich würde schon sagen, ich nehme Unterschiede wahr, aber ich würde mich sehr darauf konzentrieren, dann zu schauen, was das auch mit meinen Vorstellungen über diese Länder zu tun hat. Und würde das, denke ich, jetzt zum Beispiel weniger in irgendeinen ausgesprochenen Zusammenhang bringen, wie, die Familien von dort kommen besonders

mit solchen Problemen. Das würde ich mich persönlich jetzt einfach nicht trauen, das wäre mir zu heikel.“ (B6, 414-420)

3. Interkulturelles Anforderungsprofil für die Elternarbeit

3A. Verständnis von interkultureller Kompetenz

Basierend auf den Überlegungen der Fachpersonen zur Frage, was sie unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz verstehen, werden in dieser Subkategorie die Verständnisse und Sichtweisen der TherapeutInnen dargestellt.

In den Gesprächen wird angegeben, dass dem Großteil der GesprächspartnerInnen der Begriff interkulturelle Kompetenz bekannt ist. Hinsichtlich der Verständnisweisen zu diesem Begriff zeigen sich zunächst verschiedene Zugänge. Es können jedoch gemeinsame Elemente ausgemacht werden, welche im Anschluss an die Darstellung der verschiedenen Verständnisweisen aufgezeigt werden sollen.

Interkulturelle Kompetenz wird zum Beispiel als Fähigkeit beschrieben, Themen, die entstehen, wenn Familien aus einem anderen Land oder einer anderen Kultur kommen und dies somit Teil der Lebensgeschichte dieser Familie ist, in die Arbeit zu integrieren.

In einem weiteren Zugang wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzung für Kommunikation das Verständnis darstellt, dass Menschen mit anderer räumlicher, sprachlicher und kultureller Herkunft auch andere Denk- und Wahrnehmungsweisen, Werteverständnisse und Lebenskonzepte haben können. Als interkulturelle Kompetenz wird in weiterer Folge ein Anerkennen dieser Unterschiedlichkeit, die Bereitschaft, diese zu verstehen zu versuchen und in Folge Verständigungsmöglichkeiten zu schaffen verstanden. Das Verstehen bzw. Verständnis bezieht sich darauf, den Menschen in seinem kulturellen bzw. herkunftsbezogenen Zusammenhang zu sehen. Auf die Betrachtung dieses Zusammenhangs wird von mehreren GesprächspartnerInnen Bezug genommen. Für ein Verständnis der Familien ist nicht nur von Bedeutung, was an Kultur mitgebracht wird, sondern in welchem Zusammenhang diese kulturellen Aspekte verstanden werden können, demnach wie weit der Weg von einer Kultur in die andere schon zurückgelegt wurde und wie sich die Familie im neuen kulturellen Raum bewegt. In diesem Kontext wird hervorgehoben, dass von den TherapeutInnen unter Kultur

jedoch nicht etwas Fassbares und klar Abgrenzbares, sondern etwas höchst Differenziertes und Unterschiedliches verstanden wird.

Eine weitere Überlegung legt Wissen, Haltung und Handlung als bedeutsame Faktoren einer interkulturellen Kompetenz zugrunde. Als wesentliches und diese Faktoren bestimmendes Element wird die Selbstreflexion verstanden.

„Also zunächst einfach zu wissen um der Relativität dessen, wo man sich selber befindet“
(B4, 446-447)

Neben der Selbstreflexion wird der Offenheit und dem Verständnis für die Hintergründe der Klientel ein hoher Stellenwert beigemessen. In Bezug auf die Handlung werden keine bestimmten handlungsleitenden Aspekte beschrieben, sondern Handlung als Ergebnis eines Reflexionsprozesses und in Abhängigkeit von der Haltung verstanden.

Interkulturelle Kompetenz wird in einem weiteren Ansatz als Fähigkeit beschrieben, mit Erfahrungen kultureller Differenz bzw. Fremdheit entsprechend umgehen zu lernen. Kultureller Austausch, Offenheit, Neugierde und Interaktion stellen bedeutende Faktoren dar, um sich kompetenter und sicherer zu fühlen. Dies ist vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit der Angst vor dem Fremden möglich. Das Fremde wird in diesem Zusammenhang nicht auf bestimmte kulturelle Kontexte oder bestimmte Gruppen reduziert verstanden. Wesentlich ist eine differenzierte Auseinandersetzung damit, was genau am Fremden Angst macht. Im Bestreben, das Unbewusste nach Möglichkeit erkennbar zu machen, um bewusster und stabiler mit Dynamiken umgehen zu können, wird eine Möglichkeit gesehen, sich differenziert mit dem Fremden sowie der Angst vor dem Fremden auseinanderzusetzen und Differenz nicht nur auf kulturelle Aspekte zu reduzieren.

In einem weiteren Zugang wird interkulturelle Kompetenz darin gesehen, Kompetenzen zu entwickeln, sich in Anderes bzw. in andere Begebenheiten hinein zu denken und hinein zu fühlen. Wesentliches Element ist die Selbstreflexion, die es ermöglichen soll, die Vorstellungen und Phantasien vom Anderen, von Vorurteilen über das Andere zu differenzieren. In diesem Zusammenhang wird eine Berücksichtigung ethnopschoanalytischer Ansätze im Rahmen von Überlegungen zu interkultureller Kompetenz angedacht. So wird auf ein generelles Interesse an anderen Kulturen Bezug genommen sowie auf ein Interesse, das Unbewusste in anderen kulturellen Kontexten zu erforschen und zu entdecken. Zudem wird zur Diskussion gestellt, dass die

beobachtende Position bzw. die Position des Therapeuten oder der Therapeutin und inwiefern dieser oder diese das Beobachtete beeinflusst, berücksichtigt werden könnte.

In einem weiteren Ansatz wird interkulturelle Kompetenz als eine menschliche Kompetenz bzw. eine therapeutische Kompetenz im umfassenden Sinne verstanden. Diese Kompetenz kann zum einen aus einer Offenheit für das Andere sowie aus einem kulturellen, wissenschaftlichen, theoretischen und literarischen Interesse erwachsen, zum anderen aus der konkreten Erfahrung im Umgang mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Diese Kompetenz umfasst ein Bewusstsein, eine fortwährende Selbstreflexion, das Besprechen im Team und gegebenenfalls Fortbildungsbesuche in Bezug auf das Fremde. Es wird jedoch auch als bedeutsame Kompetenz erachtet, diese Kompetenz in Frage zu stellen.

„Und auch die Kompetenz zu sagen, ich bin da nicht unbedingt kompetent, oder diese Kompetenz auch in Frage zu stellen, im Sinne von Wissen über etwas. Denn ich denke mir, dass das dem Fremden nicht gerecht werden kann, die Wissende zu sein. Weil die Wissende zu sein ist auch die Zuordnende, und ich denke, dass gerade das Fremde, wenn es zugeordnet wird, meiner Angst entsprechen kann, weshalb ich aus meiner Angst herauskommen und schauen muss, wieso ich das so machen muss, es gleich zuordnen, einordnen. Es offen zu lassen ist die viel größere Herausforderung, und auch die eigene Unsicherheit annehmen ist die größere Herausforderung ...“ (B5, 376-384)

In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff interkulturelle Kompetenz kritisch betrachtet. Ob der Vielfalt, Differenzen und Unterschiede und der damit einhergehenden unbegrenzten Erfahrungsmöglichkeiten wird auf die Schwierigkeit hingewiesen, festzustellen, ab wann TherapeutInnen als interkulturell kompetent erachtet werden könnten.

Im Versuch einer Zusammenführung dieser Sichtweisen kann folgende Gemeinsamkeit festgehalten werden: Nach dem Verständnis der GesprächspartnerInnen liegt der Schwerpunkt einer interkulturellen Kompetenz nicht in der Handlung, sondern in den Faktoren, die die Handlung bedingen. Für das Anerkennen und Verstehen von kultureller Unterschiedlichkeit bzw. des Fremden ist zum einen eine von Offenheit und Interesse geprägte Haltung von Bedeutung sowie ein Reflexionsprozess bzw. die Auseinandersetzung mit der Angst vor dem Fremden voraussetzendes und wesentliches Element. Auf dieser Basis können Verständigungsmöglichkeiten geschaffen bzw. ein gemeinsames Verständnis erarbeitet werden.

Darüber hinaus ist die Sichtweise über „interkulturelle Kompetenz“ als Begriff von Interesse. Ein Teil der GesprächspartnerInnen bezeichnet den Terminus als für sie stimmig bzw. passend. Obwohl der Begriff nicht explizit abgelehnt wird, findet sich eine kritische Betrachtung des Begriffspaares. Des Weiteren verwendet ein Teil der TherapeutInnen bevorzugt den Begriff des Fremden bzw. des Anderen, während vom anderen Teil mehr auf kulturelle Differenz bzw. Unterschiedlichkeit Bezug genommen wird. Ein Alternativbegriff zu interkultureller Kompetenz wird von den TherapeutInnen nicht vorgeschlagen. Für die Fragen in den Interviews, auf welche sich die folgenden Subkategorien beziehen, wurden neben interkultureller Kompetenz ebenso die Begriffe interkulturelle Sensibilität oder interkulturell sensible Arbeit verwendet.

3B. Handlungsleitende Komponenten

In dieser Subkategorie werden die handlungsleitenden Komponenten, die aus Sicht der TherapeutInnen für eine Elternarbeit mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind, herausgearbeitet.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass im Wesentlichen drei handlungsleitende Elemente für eine therapeutische Arbeit im interkulturellen Kontext bedeutsam erachtet werden- die Selbstreflexion, eine offene Haltung und Interesse.

Von allen GesprächspartnerInnen wird die Bedeutung von Interesse und Neugierde angesprochen. Dies wird beispielsweise als Neugierde am Anderen, am Unbekannten und an dem, was verunsichert, beschrieben. Als eine Form der Wertschätzung ist den TherapeutInnen wichtig, ihr aufrichtiges Interesse zu zeigen und sich von den Hintergründen und der Kultur erzählen zu lassen.

„Und Menschen mit Migrationshintergrund müssen soviel **hier** verstehen, und umgekehrt zu zeigen, ich möchte **da** etwas verstehen, ...das stärkt auch das Selbstbewusstsein und auch das Bewusstsein für den eigenen kulturellen Hintergrund, für das eigene Geworden sein, für die eigene Geschichte, das macht auch stolz.“ (B5, 400-404)

Des Weiteren ist für alle GesprächspartnerInnen von Bedeutung, mit einer offenen Haltung in die Gespräche mit den Eltern zu gehen.

„Ich glaube, eine offene Haltung ist sehr wichtig, also nicht in die Wertung zu gehen, sondern in das beschreibende Sosein, achtsam wahrzunehmen, was ist, das ist für mich ein wichtiger Punkt.“ (B4, 459-461)

Nach Angaben der TherapeutInnen ist es bedeutsam, das Fremde, so wie es ist, anzunehmen, und davon ausgehend Überlegungen anzustellen, wie diese Eltern unterstützt werden können, damit diese in weiterer Folge das Kind unterstützen können. Es geht um ein Anerkennen anderer Wahrheiten und Vorstellungen, ohne zu werten, da, wie in den Gesprächen angemerkt wird, Bewertungen zu Diskriminierung führen können.

Als wesentliche handlungsleitende Komponente für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wird die Selbstreflexion in den Gesprächen hervorgehoben. Wichtig ist, eigene Vorstellungen und Phantasien von Vorurteilen zu differenzieren und diese Vorstellungen nicht unreflektiert in die Arbeit mit einfließen zu lassen. Von mehreren GesprächspartnerInnen wird die Selbstreflexion in Bezug auf das Fremde und die Angst vor dem Fremden angesprochen. Dies meint eine differenzierte Auseinandersetzung damit, was am Fremden Angst macht, ohne es auf den kulturellen Kontext zu reduzieren.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass diese Komponenten zwar für alle TherapeutInnen im Hinblick auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung sind, es wird jedoch auch von einigen GesprächspartnerInnen darauf hingewiesen, dass diese Aspekte im Wesentlichen als therapeutische Grundhaltung im weiteren Sinne verstanden werden können.

3C. Wissensbezogene Komponenten

In dieser Subkategorie liegt der Fokus auf den Sichtweisen der ProfessionalistInnen zu wissensbezogenen Aspekten. Einerseits wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Wissen für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als wichtig erachtet wird und andererseits, welchen Kenntnissen Bedeutung beigemessen wird.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass ein Konsens unter den TherapeutInnen dahingehend auszumachen ist, dass Wissen für eine interkulturelle Arbeit für hilfreich und wichtig erachtet wird.

Zunächst wird von allen GesprächspartnerInnen hervorgehoben, dass das Interesse an Anderem, an anderen Kulturen für sie von Bedeutung ist. Vor dem Hintergrund, dass für die Arbeit als TherapeutIn in der Elternarbeit prinzipiell Offenheit und Interesse an anderen Menschen als Grundhaltung verstanden wird, wird auf die Bedeutung von Allgemeinwissen und Informationen eingegangen. So ist es für die GesprächspartnerInnen beispielsweise wichtig, neben Büchern auch Zeitungen zu lesen sowie Reportagen und Berichte zu verfolgen. In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutung des Wissens über politische und gesellschaftliche Hintergründe in den Ländern, aus denen die in der Elternarbeit betreuten Familien stammen, hingewiesen.

In weiterer Folge wird vom Großteil der GesprächspartnerInnen auf Wissen über die kulturellen Hintergründe der KlientInnen eingegangen. Aus den Gesprächen geht hervor, dass kulturspezifische Kenntnisse in der Elternarbeit wichtig sein können. Diese Kenntnisse beziehen sich zum einen auf den emotional-affektiven Kontext, da nach Erfahrung der TherapeutInnen Emotionen und Affekte kulturell bedingt unterschiedlich geäußert werden können. Des Weiteren wird auf die Bedeutung des Gesichtsverlusts in einer Beratungs- oder Therapiesituation hingewiesen. So kann es kulturell bedingt unterschiedlich sein, wie viele und welche Emotionen gezeigt werden dürfen, ohne in der eigenen Kultur das Gesicht zu verlieren. Ein Gesichtsverlust kann eine Demütigung darstellen und beispielsweise weitere therapeutische Kontakte verhindern.

Überwiegend jedoch beziehen sich die in den Gesprächen für die Elternarbeit relevant erachteten kulturspezifischen Kenntnisse auf Vorstellungen von Familie, Elternschaft und Erziehung, Vorstellungen von Geschlechterrollen sowie die Bedeutung verschiedener Rituale und Feste. Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Bedeutung kulturspezifischer Kenntnisse für die TherapeutInnen darin liegt, Irritationen vermeiden, ein besseres Verständnis ermöglichen sowie fallweise die Familien adäquater unterstützen zu können.

Des Weiteren wird in den Gesprächen auf migrationsspezifische Kenntnisse Bezug genommen, die von den TherapeutInnen als wichtig oder hilfreich erachtet werden. Beispielsweise werden Kenntnisse über die psychischen Prozesse, die im Rahmen einer Migration stattfinden können, bzw. über Phasen, die eine Migrationsgeschichte durchlaufen kann, angeführt. Die in den Gesprächen erwähnten migrationsspezifischen Kenntnisse beziehen sich weniger auf ein spezifisches Vorwissen zum Thema

Migration im engeren Sinne, sondern überwiegend auf ein Wissen um die Bedeutung, die eine Migration oder ein Migrationshintergrund für Familien haben kann, demnach auf in der Subkategorie 2B beschriebene Aspekte.

In den Gesprächen finden sich auch Angaben und Überlegungen zu den Quellen für Wissen und Kenntnisse der ProfessionalistInnen. Es wird vorwiegend Wissen aus der Literatur, gefolgt von Informationen durch den Austausch mit KollegInnen, sowohl inter- als auch extrainstitutionell, sowie die Fortbildungsangebote als hilfreich erlebt und als wichtig erachtet. Von einer Gesprächsperson wird im Speziellen auf die Transkulturelle Psychiatrie als Bereich hingewiesen, welcher in diesem Kontext als relevant betrachtet wird. Besonders hervorgehoben wird hinsichtlich der Wissensgenerierung jedoch vom Großteil der TherapeutInnen die Bedeutung des direkten Austauschs mit den KlientInnen mit Migrationshintergrund selbst. Zum einen, um den Eltern Interesse an ihrem Hintergrund zu zeigen, und zum anderen wird darauf hingewiesen, dass aufgrund dieses vielfältigen Bereichs dem Vorwissen persönliche Grenzen gesetzt sind und vieles mit den Eltern nur im direkten Austausch erarbeitet werden kann. In diesem Zusammenhang wird auf eine fragende und forschende Haltung Bezug genommen, die von den TherapeutInnen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund eingenommen werden kann.

„Das ist das, auf was man sich sozusagen **retten** kann, weil man vieles von vornherein nicht weiß, es gibt viele Dinge, mit denen wird man das erste Mal konfrontiert. Und das Einzige, was einem sozusagen aus der Schwierigkeit helfen kann, ist, dass man versucht zu erforschen, wie schauen denn die Sinnzusammenhänge für diesen Menschen aus.“
(B2, 448-452)

Grundtenor in den Gesprächen ist, dass ein Wissen und Kenntnisse für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund für die TherapeutInnen von Bedeutung sind, wobei jedoch auch betont wird, dass die Funktion dieser Kenntnisse im Sinne eines reflexiven Gebrauchs zu berücksichtigen ist.

„...wenn sie nicht verwendet werden als alleinige oder ausschließliche Erklärungsmuster, sondern als hypothetische Erklärungen, oder als Hypothesen für etwas, dann können sie sehr hilfreich sein. Wenn sie nur der eigenen Angstabwehr dienen, dann sind sie ja hinderlich, aber sonst ist das etwas sehr wichtiges.“ (B5, 436-440)

3D. Strukturelle Bedingungen

Diese Subkategorie hat die Sichtweisen der ProfessionalistInnen zu den strukturellen Bedingungen, welche sich zum einen auf die Vorbereitung und zum anderen auf die Unterstützung für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund beziehen, zum Gegenstand. Zunächst wurde danach gefragt, wie nach Meinung der TherapeutInnen am Besten interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Sensibilität erworben wird, um dann den Fokus auf deren Wahrnehmung und Sichtweisen der Aus- und Fortbildungsangebote zu legen. Anschließend wird den institutionellen Rahmenbedingungen nachgegangen, wobei von Interesse ist, wie diese von den GesprächspartnerInnen in Bezug auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden.

Hinsichtlich des Erwerbs interkultureller Kompetenz bzw. Sensibilität wird in den Gesprächen zunächst auf Literatur, Fortbildungsangebote, Tagungen, Symposien, Kongresse, die Arbeit im Team sowie Reisen und das Sammeln eigener Erfahrungen im Ausland angeführt. Im Vordergrund steht jedoch auch hier die Bedeutung des direkten Kontakts, des direkten Austauschs bzw. des direkten Erfahrens mit den jeweiligen KlientInnen, um interkulturelle Kompetenz und Sensibilität zu entwickeln. Des Weiteren werden die Psychotherapieausbildungen und Supervision angeführt.

Im Hinblick auf die Ausbildungen ist ein Konsens dahingehend auszumachen, dass die GesprächspartnerInnen die Psychotherapieausbildungen grundsätzlich als gute Vorbereitung für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wahrnehmen, obgleich angegeben wird, dass die Arbeit mit KlientInnen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung nicht explizit Thema in den jeweiligen Ausbildungen war. Einen Einzelfall stellt der Kontakt mit der Ethnopschoanalyse dar, welcher im Rahmen der psychoanalytischen Ausbildung einer Gesprächsperson gemacht wurde. Unter den GesprächspartnerInnen besteht Einigkeit darüber, dass für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund spezielles Interesse, Wissen und Erfahrung erforderlich ist, durch die Ausbildungen jedoch prinzipiell die Fähigkeit erworben wird, dem Anderen zu begegnen bzw. sich auf andere Menschen einzustellen.

„...einfach die Reflexion auf das eigene Fremde, auf das Fremde in uns selbst und jedem von uns selbst, das ist sehr wichtig, und den Umgang mit den eigenen Ängsten, und das ist in der Psychotherapieausbildung natürlich ein Hauptteil [...], also insofern ist das schon eine sehr große **Kompetenz**, die man damit auch erwirbt.“ (B5, 491-495)

„Aber was grundsätzlich die Ausbildung betrifft, sehe ich es so, dass das auch Menschen sind, also Menschen mit Spezifika, aber es kommen so viele Menschen, es ist ja jede Familie spezifisch und keine Familie wie die andere...“ (B4, 577-580)

Aus den Gesprächen geht hervor, dass es auch als Teil therapeutischer Professionalität verstanden wird, nach Bedarf und Gefühl bzw. eigenem Ermessen selber nach Möglichkeiten zu suchen, mehr Kompetenz und Wissen zu erwerben. In diesem Zusammenhang wird auf die Vielfalt an Angeboten hingewiesen, wie zum Beispiel Kulturvereine, im Besonderen jedoch auf das Fortbildungsangebot. Die Fortbildungsangebote werden von den TherapeutInnen sowohl als ausreichend zu Verfügung stehend als auch inhaltlich hinreichend wahrgenommen. Von einem Teil der GesprächspartnerInnen wird erwähnt, solche schon besucht zu haben. Andere in Anspruch genommene Angebote umfassen Workshops, Arbeitsgruppen und Seminare sowie Supervisionen, in welchen Migration zum Thema gemacht werden kann und wird.

Die institutionellen Rahmenbedingungen werden im Wesentlichen von allen GesprächspartnerInnen hilfreich und unterstützend im Hinblick auf eine Elternarbeit im interkulturellen Kontext erlebt. Zunächst wird das Bewusstsein für die Thematik der Migration und Interkulturalität am Institut für Erziehungshilfe sowie eine Vernetzung und eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Beratungsstellen als positiv und hilfreich wahrgenommen. Die GesprächspartnerInnen bemerken am Institut eine Beschäftigung mit dem Thema und den Versuch, die Kompetenzen für eine interkulturelle Arbeit zu erweitern. Wiederholt wird auf die Tagung des Instituts im Jahr 2008 zum Thema Migration Bezug genommen, welche von den TherapeutInnen als wichtiger Anstoß für die Beschäftigung mit dem Thema beschrieben wird.

Im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen werden im Besonderen die Arbeit Team und die Möglichkeiten zu Supervisionen als hilfreiche und unterstützende Faktoren hervorgehoben. Die Arbeit im Team wird in mehrerer Hinsicht als unterstützend für die Elternarbeit im interkulturellen Kontext erlebt. Zunächst stellt dieser Rahmen für die TherapeutInnen die Möglichkeit dar, Fragestellungen und Schwierigkeiten auch im Hinblick auf interkulturelle Aspekte eingehend zu besprechen. Des Weiteren gibt es in den Teams einzelne MitarbeiterInnen, die besonderes Interesse am Thema Migration haben und ihr Wissen mit einbringen, was infolgedessen als hilfreicher Austausch erlebt wird. Außerdem wird das Team mit dem Blick der Anderen

auf die eigene Arbeit besonders im Hinblick auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, mit dem Fremden, als etwas sehr bedeutsames erlebt. Auch in der Vielfalt aufgrund der verschiedenen therapeutischen Schulen bzw. Hintergründe der MitarbeiterInnen wird ein Vorteil für die Beschäftigung mit interkulturellen Aspekten bzw. mit dem Fremden gesehen, da so nicht nur ein Selbstverständnis der Arbeit besteht, sondern dieses Selbstverständnis immer wieder aufgebrochen wird.

Ein Bedarf bzw. ein Aspekt, der nach Meinung der GesprächspartnerInnen eine Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen darstellen würde, wird im Hinblick auf die Teamzusammenstellung wahrgenommen. Der Großteil der GesprächspartnerInnen bringt eine Erweiterung der Teams um TherapeutInnen mit Fremdsprachenkenntnissen und anderen kulturellen Hintergründen zur Diskussion. Vor allem in Bezug auf zusätzliche Sprachkenntnisse sehen die GesprächspartnerInnen so eine Möglichkeit, weniger Familien aufgrund von Sprachbarrieren wegschicken zu müssen.

Die GesprächspartnerInnen arbeiten am Institut nicht mit DolmetscherInnen. Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Arbeit mit DolmetscherInnen im therapeutischen Kontext entweder aufgrund eigener Erfahrungen als schwierig bzw. problematisch erlebt wird oder dass sich der Großteil der GesprächspartnerInnen eine Arbeit mit DolmetscherInnen als schwierig vorstellt. Für die therapeutische Arbeit als eine sehr sensible Arbeit, in der man sich durch das Sprechen über Emotionen einem anderen gegenüber offenbart, kann das Zwischenschalten einer dritten Person eine Schwierigkeit darstellen. Vor allem die Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen auf privater Ebene, wenn beispielsweise Kinder für die Eltern übersetzen, wird als problematisch beschrieben, da so die Gefahr besteht, dass eigene Interpretationen bzw. Aspekte der Familiendynamik Einfluss auf die Übersetzung haben.

Die Gespräche zeigen, dass interkulturelle Aspekte sowohl Thema an der Institution, als auch im Team sind.

„Es ist Thema, aber nicht dominierend. Weil natürlich unser Verständnis der Arbeit dominierend ist, das tiefenpsychologische Verstehen der Probleme, mit denen wir konfrontiert werden. Aber nachdem ja doch ein gehöriger Anteil unserer Klienten Migrantenfamilien sind und einen anderen kulturellen Hintergrund haben, erfordert es auch die Auseinandersetzung damit. Und wie gut wir das können jeweils, das ist wieder eine andere Frage, aber zumindest das Bemühen ist da.“ (B2, 621-626)

3.3.2 Diskussion der Forschungsergebnisse

Das Ziel der Diplomarbeit ist der Versuch, ein interkulturelles Anforderungsprofil für die Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe zu formulieren. Zu diesem Zwecke sollen die theoretischen Überlegungen des ersten Teils der Arbeit mit Erfahrungen und Sichtweisen aus der Praxis, welche im vorangegangenen Kapitel kategorienweise dargestellt wurden, in Beziehung gesetzt werden. Die zentrale Frage des gesamten Forschungsprozesses lautet: *Was verstehen die MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe unter „Interkultureller Kompetenz“ bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich für sie auf der Grundlage dieses Verständnisses?*

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zueinander und zu Überlegungen des theoretischen Teils der Diplomarbeit in Beziehung gesetzt.

Zunächst kann festgehalten werden, dass trotz verschiedener theoretischer Hintergründe der Psychotherapieausbildungen der TherapeutInnen und verschiedener Erfahrungswerte in Bezug auf die Herkunftsländer und kulturellen Hintergründe sowie auf den Anteil an Familien mit Migrationshintergrund in der Alltagspraxis für alle ProfessionalistInnen im Wesentlichen die selben Komponenten für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind.

Um sich diesen als wichtig erachteten Komponenten anzunähern, wurde mit Hilfe der Gespräche versucht, die Erfahrungen und das Erleben der ProfessionalistInnen der Elternarbeit herauszuarbeiten. Hervorzuheben ist, dass bereits beginnend zu den Überlegungen über die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund sowie während der Gespräche immer wieder darauf Bezug genommen und beschrieben wird, welche Bedeutung ein Migrationshintergrund für die Familien haben kann. Aus diesem beständigen Bewusstsein für die Geschichte und die Bedingungen, die ein Migrationshintergrund mit sich bringen kann, lässt sich schließen, dass für die MitarbeiterInnen der Elternarbeit das Verständnis für diese Familien einen hohen und grundlegenden Stellenwert einnimmt.

Die Bedeutung, die dem Verständnis bzw. dem Verstehen dieser Familien beigemessen wird, zeichnet sich auch sowohl an den erlebten *Anforderungen* als auch *Schwierigkeiten und Barrieren* ab.

Bei den erlebten Anforderungen liegt der Schwerpunkt auf sprachlichen Barrieren und kulturellen Unterschieden, da in beiden Fällen ein gegenseitiges Verstehen erschwert sein kann und infolgedessen ein längerer Prozess und mehr Einfühlungsvermögen erforderlich sind, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. So erfordern sprachliche Barrieren beispielsweise, „...ein Gefühl und ein Ohr dafür zu bekommen, was verstanden wird und was nicht“ (B6, 287-279) und die Entwicklung eines gemeinsamen kulturellen Referenzsystems mehr bewusste Abstimmungsarbeit.

In weiterer Folge liegt auch bei den erlebten Schwierigkeiten, Problemen und Barrieren der Schwerpunkt auf den Sprachbarrieren und den kulturellen Unterschieden. Die sprachlichen Hindernisse können nach Erfahrung der ProfessionalistInnen eine Elternarbeit verunmöglichen, während kulturelle Unterschiede überwiegend als Schwierigkeiten und nicht als unüberwindbare Barrieren beschrieben werden. Im Zusammenhang mit Schwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede wird davon Abstand genommen, die wahrgenommenen Probleme auf kulturelle Gesichtspunkte reduziert zu betrachten. Wiederholt wird auf eine selbstreflexive Haltung hingewiesen, die für die TherapeutInnen im Hinblick auf kulturelle Unterschiede von besonderer Bedeutung ist.

Es ist erkennbar, dass sich die in den Gesprächen angestellten Überlegungen zu den Anforderungen sowie Schwierigkeiten und Barrieren überwiegend auf interaktionelle bzw. kommunikative Aspekte beziehen.

Für das allgemeine Anforderungsprofil der Elternarbeit sind die Problemlagen der Familien bzw. Eltern, mit denen sich die TherapeutInnen in der Elternarbeit beschäftigen, von wesentlicher Bedeutung. Demnach ist für Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil von Interesse, ob und inwiefern sich diese Problemlagen im interkulturellen Kontext anders darstellen.

Mit dem Hinweis, dass diese Überlegungen nicht verallgemeinerbar für Familien mit Migrationshintergrund verstanden werden sollen, werden in den Gesprächen *spezifische Problemlagen* beschrieben, wobei folgende problembestimmende Zusammenhänge angesprochen werden: 1) Die Migrationsgeschichte und Abbildung von Problemen in

der Familie, 2) die Lebensbedingungen von Familien mit Migrationshintergrund und 3) Kulturelle Unterschiede.

1) Hinsichtlich Migration bzw. der Migrationsgeschichte werden von den ProfessionalistInnen Entwurzelung und mögliche Auswirkungen, wie zum Beispiel auf die Identität der Eltern, diskutiert und Einflüsse auf die Familiendynamik beschrieben.

2) Im Hinblick auf die Lebensbedingungen von Familien mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland liegen in den Gesprächen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie sozioökonomische Hintergründe im Vordergrund.

3) Der kulturbezogene Faktor bezieht sich auf kulturelle Unterschiede, aufgrund welcher die Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund als spezifisch von den TherapeutInnen wahrgenommen werden. Trotz vielfach angeführter Unterschiede zwischen Familien mit und Familien ohne Migrationshintergrund aufgrund kultureller Aspekte, stehen in diesem Zusammenhang kaum spezifische Problemlagen von Familien mit Migrationshintergrund im Fokus. Die im Kontext kultureller Unterschiede angesprochenen Problemlagen werden nicht auf die kulturellen Aspekte an sich zurückgeführt, sondern beispielsweise als Spannungen oder Schwierigkeiten beschrieben, die aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Vorstellungen zwischen den Kulturen bzw. eines Aufeinanderprallens unterschiedlicher Werte und Normen entstehen können. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls von den ProfessionalistInnen betont, dass die Betrachtung von Problemlagen nicht auf kulturelle Gesichtspunkte reduziert werden sollte, sondern mehr die persönlichen Erfahrungen der Eltern, etwa wie diese selbst Erziehung erfahren haben, zu berücksichtigen sind.

Des Weiteren ist von Interesse, ob und inwiefern auch Unterschiede zwischen MigrantInnengruppen wahrgenommen werden. Erlebte Unterschiede in Bezug auf Herkunftsländer bzw. kulturelle Hintergründe sollen Aufschluss darüber geben, ob aufgrund verschiedener Hintergründe unterschiedliche Anforderungen an die Elternarbeit entstehen. Von den ProfessionalistInnen werden zwar Unterschiede wahrgenommen, diese jedoch damit relativiert, dass auch innerhalb einzelner Kulturräume ebensolche Unterschiede auszumachen sind. Auch in diesem Zusammenhang wird der Reflexion von eigenen Vorstellungen und Wahrnehmungen ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Hervorzuheben ist, dass bereits bei den Ausführungen in der Besprechung der Erfahrungen der TherapeutInnen deutlich wird, dass für die GesprächspartnerInnen ein Bewusstsein für die Gefahr vor kulturalisierenden Sichtweisen von Bedeutung ist. Sowohl in Bezug auf Schwierigkeiten und Probleme im interaktionellen Kontext als auch in der Betrachtung von Problemlagen von Eltern mit Migrationshintergrund sowie von Unterschieden zwischen MigrantInnengruppen wird wiederholt darauf hingewiesen, dass das Hauptaugenmerk nicht allein auf kulturelle Faktoren zu legen ist. Diese Aufgabe, einer kulturalistischen Verkürzung der Betrachtungsweise gegenzuarbeiten, wird immer wieder mit einer selbstreflexiven Haltung in Beziehung gebracht.

Vor diesem Hintergrund des Erfahrungskontexts der MitarbeiterInnen wird der zentralen Fragestellung, was unter interkultureller Kompetenz bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil verstanden wird, nachgegangen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Verständnisweisen von interkultureller Kompetenz sowie auf Komponenten, die in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund nach Sichtweise der ProfessionalistInnen bedeutsam sind. Dies kann als Grundlage für das Formulieren eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit verstanden werden.

In einem ersten Schritt wird den Verständnisweisen zu interkultureller Kompetenz nachgegangen. Im Verständnis von interkultureller Kompetenz zeigen sich zunächst verschiedene Beschreibungen, wobei sinngemäß folgende Gemeinsamkeit ausgemacht werden kann: Interkulturelle Kompetenz meint ein Anerkennen und Verstehen von kultureller Unterschiedlichkeit, wie es auch im Begriffsfeld „des Fremden“ oder „des Anderen“ angelegt ist. Handlungsleitende Komponenten sind eine von Offenheit und Interesse geprägte Haltung sowie ein fortwährender Reflexionsprozess bzw. die Auseinandersetzung mit der Angst vor dem Fremden bzw. dem Anderen. In Bezug auf die Handlungsebene werden in den Gesprächen keine spezifischen Handlungsansätze für einen interkulturellen Kontext beschrieben. Daraus kann geschlossen werden, dass sich für die TherapeutInnen das Handeln im interkulturellen Kontext nicht wesentlich anders gestaltet als in der traditionellen Konfliktarbeit. Das Handeln ist dann daran orientiert, die zugrundeliegenden Konflikte zu verstehen und in der Arbeit mit den Eltern zu Lösungen zu kommen, sodass letzten Endes das Kind in seiner Entwicklung davon profitieren kann.

Wird nun davon ausgegangen, dass dieser Verbindungsversuch der Sichtweisen ein Verständnis von interkultureller Kompetenz aus Sicht der tiefenpsychologisch orientierten Praxis der Elternarbeit darstellt, kann dieses in weiterer Folge mit dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Diplomarbeit in Beziehung gesetzt werden.

Zunächst können Überlegungen zu den Grundlagen eines solchen Verständnisses von interkultureller Kompetenz angestellt werden. Die (im Kapitel 2.1.2.2) in Anlehnung an Rathje (2006) dargestellten Grundlagen von Konzepten interkultureller Kompetenz beziehen sich auf das Ziel, die Generik bzw. Spezifik, das Anwendungsgebiet und den zugrundeliegenden Kulturbegriff.

Das Ziel interkultureller Kompetenz beschreibt, was diese bewirken soll, und ist unter Beachtung der Handlungsziele der InteraktionspartnerInnen zu formulieren (Rathje 2006, 14). Unter Berücksichtigung der Ausführungen der TherapeutInnen kann die Zielvorstellung im Verstehen bzw. in der Entwicklung eines gegenseitigen Verständnisses verortet werden. Als Ziel interkultureller Kompetenz in der Elternarbeit könnte demnach das Verstehen der zugrundeliegenden Konflikte der Familien, und darauf basierend Verständigungsmöglichkeiten zu schaffen, verstanden werden.

Die Generik bzw. Spezifik bezieht sich darauf, was unter interkultureller Kompetenz verstanden werden soll, wobei die Vorstellungen von kulturspezifischer bis hin zu universeller Schlüsselkompetenz reichen können (Rathje 2006, 7ff.). In dieser Hinsicht lassen sich unter Berücksichtigung der Sichtweisen der TherapeutInnen keine eindeutigen Schlüsse ziehen. Zum einen könnten die Verständnisweisen eines Teils der GesprächspartnerInnen darauf schließen lassen, dass interkulturelle Kompetenz in Anlehnung an eine kulturübergreifende Kompetenz betrachtet werden kann, welche nach Rathje (2006, 14) eine universelle, nicht an einen spezifischen Kulturraum gebundene Kompetenz darstellt, die um Erfahrungs- und Wissenskompetenzen jeweils ergänzt werden kann. Zum anderen erinnert der hohe Stellenwert einer selbstreflexiven Haltung in den Verständnisweisen der ProfessionalistInnen an Mecherils (2003, 198) Formulierung von interkultureller Kompetenz als „jene Fähigkeit, die Erfahrung von kultureller Differenz und Fremdheit zu verarbeiten (...)“. Allerdings finden sich auch Hinweise in den Gesprächen, die Anlass geben, interkulturelle Kompetenz als universelle Schlüsselkompetenz anzudenken. So wird beispielsweise wiederholt darauf hingewiesen, dass für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wichtig erachtete Komponenten ebenso als therapeutische Grundhaltungen verstanden werden

können. In einem Gespräch wird das Verständnis von interkultureller Kompetenz zunächst grundlegend als menschliche bzw. therapeutische Kompetenz im umfassenden Sinn formuliert. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass aufgrund der komplexen Zugangsweisen der ProfessionalistInnen in dieser Hinsicht keine eindeutigen Schlussfolgerungen möglich sind.

Das Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz beschreibt, in welcher Art von Interaktion interkulturelle Kompetenz überhaupt bedeutsam wird (Rathje 2006, 9ff.). Da in den Gesprächen der Fokus auf Familien mit Migrationshintergrund gelegt wurde und basierend darauf Überlegungen zu einer interkulturellen Kompetenz angestellt werden, lassen sich schwer unbestreitbare Rückschlüsse ziehen, inwiefern nach Sichtweise der ProfessionalistInnen interkulturelle Kompetenz nicht nur bei KlientInnen mit Migrationshintergrund bedeutsam sein kann. In Bezugnahme auf die Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit der Angst vor dem Fremden wird jedoch beispielsweise darauf hingewiesen, den Fokus nicht auf kulturelle Aspekte zu legen, „sondern dass es wirklich genauer, also differenzierter wird, was macht mir Angst, denn es gibt genügend Österreicher, Wiener, die mir auch eine Angst machen können“ (B1, 458-460). Diese Anhaltspunkte geben Anlass, eine Orientierung an subjektiven Interpretationen der InteraktionsteilnehmerInnen für sinnvoll zu erachten. Demnach kann eine Interaktion dann als interkulturell verstanden werden, wenn sie von den Interagierenden als interkulturell bzw. von Fremdheit gekennzeichnet wahrgenommen wird.

Ein letzter Punkt betrifft den zugrundeliegenden Kulturbegriff, welcher nach Rathje (2006, 11ff.) in Konzeptüberlegungen zu interkultureller Kompetenz kohärenz- oder differenzorientiert sein kann. Die GesprächspartnerInnen machen vor allem bei Überlegungen zu kulturellen Unterschieden immer wieder darauf aufmerksam, dass kulturelle Zusammenhänge nicht generalisierbar sind. Zudem finden sich wiederholt Verweise darauf, dass eine Kultur als etwas in sich Differenziertes und Unterschiedliches verstanden werden muss. Im Allgemeinen lässt sich eine Tendenz zu differenzorientierten Verständnisweisen von Kultur erkennen, da in den Gesprächen nicht die Vorstellung von Eltern mit Migrationshintergrund als in *eine* Kultur kohärent eingebundene Individuen vermittelt wird. Trotz vielfältiger Bezugnahmen auf kulturelle Prägungen hinsichtlich für die Elternarbeit relevanter Fragestellungen um Familie, Elternschaft und Erziehung, wird dabei immer wieder hervorgehoben, dass jede Familie

eine individuelle Familie darstellt und eben in ihrem kulturellen Zusammenhang zu verstehen ist. So wird in den Gesprächen die Existenz spezieller kultureller Normen diskutiert, jedoch die Individualität der jeweiligen Ausbildungen hervorgehoben.

Unter Berücksichtigung der Zugangsweisen der GesprächspartnerInnen in den Überlegungen zu Familien mit Migrationshintergrund soll im Hinblick auf den Kulturbegriff in Anlehnung an Schlehe (2006, 56) darauf hingewiesen werden, dass zwar in der wissenschaftlichen Beschreibung und Analyse eine Diskussion um übergeordnete (inter)kulturelle Prozesse und allgemeine Muster wesentlich ist, in der konkreten interkulturellen Begegnung „aber gilt es mehr denn je, immer wieder neu und genau hinzuschauen, nachzufragen und zu erspüren, welche kulturellen Konstellationen sich in einem spezifischen Gegenüber konkretisieren“. Für die interkulturelle Praxis wird demnach eine differenzierte Anwendung des Begriffs Kultur als sinnvoll erachtet, welche ermöglicht, „den Erfahrungshintergrund und die jeweils spezifische kulturelle Konstellation der oder des Anderen differenziert zu erfassen“ (Schlehe 2006, 55).

Hinsichtlich der Begrifflichkeiten soll an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass im theoretischen Teil der Diplomarbeit für die grundlegenden konzeptualen Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil zunächst auf den Begriff und die Konzepte *interkultureller Kompetenz* Bezug genommen wurde. In weiterer Folge wurden Überlegungen zu Komponenten für ein *interkulturelles Anforderungsprofil* angestellt. In ähnlicher Weise wurde in den Gesprächen vorerst der Begriff *interkulturelle Kompetenz* verwendet, dann aber von diesem Terminus doch überwiegend wieder Abstand genommen, da für den gesamten Bezugsrahmen der Diplomarbeit der Begriff eines *interkulturellen Anforderungsprofils* stimmiger scheint. In den Gesprächen finden sich keine Vorschläge zu Alternativbegriffen zu interkultureller Kompetenz, jedoch eine kritische Herangehensweise an den Begriff, die vor allem am Kompetenzbegriff selbst orientiert ist.

Ausgehend von den Verständnisweisen zu interkultureller Kompetenz wurde der Fokus auf die Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils gelegt. Die im vorangegangenen Kapitel erfassten, für die ProfessionalistInnen bedeutsamen Komponenten für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund umfassen handlungsleitende, wissensbezogene und strukturelle Gesichtspunkte.

Als handlungsleitende Komponenten konnten im Wesentlichen die Selbstreflexion, Interesse und eine offene Haltung ausgemacht werden. Werden die Ergebnisse der Forschungsgespräche mit den im theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeiteten handlungsbezogenen Komponenten in Beziehung gesetzt, finden sich einige Aspekte wieder, die in der Darstellung der Ergebnisse nicht explizit als handlungsleitende Faktoren angeführt werden. So wurde beispielsweise im Theorieteil in Anlehnung an Pavkovic (2001) auf eine multiperspektivische Betrachtungsweise Bezug genommen, welche, wie aus den Gesprächen hervorgeht, auch für die ProfessionalistInnen von großer Bedeutung ist. Die TherapeutInnen weisen vermehrt darauf hin, dass als mögliche Faktoren bei der Entwicklung und Bewältigung von Problemen die familiäre, die individuell-psychische sowie die soziale Situation gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie kulturelle Gesichtspunkte.

Daraus kann geschlossen werden, dass die von den GesprächspartnerInnen für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wichtig erachteten handlungsbezogenen Aspekte in dieser Subkategorie nur unvollständig abgebildet zu sein scheinen bzw. wie bereits im Theorieteil der Arbeit erwähnt, die Erfassung eines interkulturellen Anforderungsprofils in Kategorien und Dimensionen nur bedingt möglich ist.

Die nachfolgend betrachteten wissensbezogenen Komponenten beziehen sich einerseits auf Kenntnisse, die für die ProfessionalistInnen für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als hilfreich oder wichtig erachtet werden und andererseits auf die Quellen, welchen in den Gesprächen für die Wissensgenerierung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Relevant erachtetes Wissen bezieht sich zum einen auf die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe der Länder, aus denen die in der Elternarbeit betreuten Familien stammen, und zum anderen auf die kulturellen Hintergründe dieser Familien. Neben kulturspezifischen Vorstellungen von Familie, Elternschaft und Erziehung, von Geschlechterrollen und des Stellenwerts verschiedener Feste und Rituale wird beispielsweise Wissen über kulturspezifische emotional-affektive Ausdrucksweisen angeführt, da diese Aspekte für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund relevant sein können. Des Weiteren werden in den Gesprächen migrationsspezifische Kenntnisse angeführt, welche sich zunächst auf Kenntnisse über psychische Prozesse der Migration beziehen. Die in den Gesprächen erwähnten migrationsspezifischen Kenntnisse können weniger als spezifisches

Vorwissen zum Thema Migration im engeren Sinne verstanden werden, sondern überwiegend als Wissen um die Bedeutung, die eine Migration oder ein Migrationshintergrund für Familien haben kann.

Der Vergleich mit dem Theorieteil zeigt, dass die ProfessionalistInnen im Wesentlichen denselben Kenntnissen Bedeutung beimessen wie die wissenschaftliche Literatur zum Thema.

Als bevorzugte Quellen der Wissensgenerierung der TherapeutInnen konnten Literatur, der Informationsaustausch mit KollegInnen, Fortbildungsangebote und Medien ausgemacht werden, besonders betont wird jedoch der hohe Stellenwert des direkten Austauschs mit den KlientInnen mit Migrationshintergrund selbst.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass Wissen und Kenntnisse für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund für die TherapeutInnen von Bedeutung sind, wobei jedoch hervorgehoben wird, dass die Funktion dieser Kenntnisse im Sinne eines reflexiven Gebrauchs zu berücksichtigen ist. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Wissen und Kenntnisse nicht als ausschließliche Erklärungsmuster bzw. in weiterer Folge der eigenen Angstabwehr dienen sollten.

Mit der letzten Komponente sollten die strukturellen Bedingungen eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe abgebildet werden. Diese strukturellen Bedingungen beziehen sich darauf, wie sich die ProfessionalistInnen auf eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund einerseits vorbereitet und andererseits unterstützt fühlen.

Aus Sicht der Praxis ist zwar für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund spezielles Interesse, Wissen und spezielle Erfahrung erforderlich, durch die Psychotherapieausbildungen wird jedoch prinzipiell die Fähigkeit erworben, dem Anderen zu begegnen bzw. sich auf andere Menschen einzustellen. So wird die Ausbildung grundsätzlich als gute Vorbereitung auf eine Elternarbeit im interkulturellen Kontext erlebt. Außerdem verweisen die Professionalistinnen auf ein vielfältiges Angebot an Möglichkeiten, welches Literatur, Fortbildungen, Tagungen, Symposien, Kongresse, Reisen, Kulturvereine, Workshops, Arbeitsgruppen und Seminare umfasst, um sich mit dem Thema zu beschäftigen bzw. mehr interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.

Die institutionellen Rahmenbedingungen werden für eine Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund in vielfacher Hinsicht als hilfreich und unterstützend beschrieben. Es wird ein Bewusstsein für die Thematik der Migration und Interkulturalität wahrgenommen und eine Beschäftigung mit dem Thema erlebt, wofür die Tagung des Instituts im Jahr 2008 zum Thema Kindheit und Migration nach Angaben der TherapeutInnen einen bedeutenden Anstoß gegeben hat. Die ProfessionalistInnen bemerken ein Bemühen, die Kompetenzen für eine interkulturelle Arbeit zu erweitern, sowie eine hilfreiche Vernetzung mit anderen Institutionen und Beratungsstellen. Im Besonderen werden die Arbeit im Team und die Möglichkeiten zu Supervisionen als hilfreiche und unterstützende Faktoren hervorgehoben.

Den erlebten Anforderungen, Schwierigkeiten und Barrieren entsprechend wird aus Sicht der Praxis eine Verbesserung bzw. ein Bedarf in einer Erweiterung der Teams um TherapeutInnen mit Fremdsprachenkenntnissen und vielfältigeren kulturellen Hintergründen gesehen.

4. Conclusio

Diese Diplomarbeit verfolgte die Absicht, Grundlagen für ein interkulturelles Anforderungsprofil für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit, wie sie am Beispiel des Instituts für Erziehungshilfe durchgeführt wird, mit Familien mit Migrationshintergrund zu formulieren.

Dafür wurden theoretische Überlegungen des ersten Teils der Arbeit mit Erfahrungen und Sichtweisen aus der Praxis der Elternarbeit des Instituts für Erziehungshilfe in Beziehung gesetzt und in einer Ergebnisdiskussion zusammengeführt. Die zentrale Frage des gesamten Forschungsprozesses lautete: *Was verstehen die MitarbeiterInnen der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe unter „Interkultureller Kompetenz“ bzw. unter einem interkulturellen Anforderungsprofil für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich für sie auf der Grundlage dieses Verständnisses?*

Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse wurden das Verständnis von interkultureller Kompetenz der ProfessionalistInnen der Elternarbeit des Instituts und - basierend darauf als praxisleitende Konsequenzen - die Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils herausgearbeitet und diskutiert.

Es hat sich gezeigt, dass es nur zum Teil sinnvoll ist, ein Verständnis von interkultureller Kompetenz aus Sicht einer tiefenpsychologisch orientierten Praxis in einer Konzeptualisierung zu verorten. Es besteht beispielsweise keine Klarheit darüber, ob und inwiefern eine spezielle Kompetenz, ausschließlich für eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, erforderlich ist und welche Fähigkeiten als therapeutische Kompetenz im umfassenden Sinn verstanden werden müssen. So erleben die ProfessionalistInnen zwar von Fachwissen getragenes Interesse, Wissen und Erfahrungen aus dem Problemumfeld der Migration als unerlässlich für eine interkulturelle Arbeit, die handlungsleitenden Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils beschreiben jedoch im Wesentlichen therapeutische Grundhaltungen, die allgemein für die Arbeit mit allen KlientInnen einer Therapie- und Beratungseinrichtung von Bedeutung sind. Aus diesem Grund bleibt zunächst unbestimmt, ob die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund am Institut für Erziehungshilfe von den TherapeutInnen eine interkulturelle Kompetenz, eine therapeutische Kompetenz oder eine Ergänzung dieser therapeutischen Kompetenz um

interkulturelle Sensibilität und ein Bewusstsein für das Fremdheits-Erleben etc. erfordert.

Vor dem Hintergrund auch unterschiedlicher Zugänge und Verstehensweisen von interkultureller Kompetenz konnten Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit formuliert werden, wobei jedoch deutlich wurde, dass eine Darstellung in Form von Kategorien und Dimensionen die komplexen Zugangsweisen der ProfessionalistInnen zur Thematik nur bedingt abbilden kann. So bleibt daher die Frage offen, inwiefern die herausgearbeiteten Komponenten, wie handlungsleitende und wissensbezogene Aspekte oder strukturelle Bedingungen, ein interkulturelles Anforderungsprofil für die Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe hinreichend beschreiben können.

Der nach den Gesprächen bleibende Eindruck ist die Kontextgebundenheit einer Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Über die herausgearbeiteten Kategorien hinaus steht weniger ein Kulturdiskurs als ein Beziehungsdiskurs im Vordergrund. Das Verstehen zugrundeliegender Konflikte, die Wahrnehmung und Beobachtung von Beziehungskonfigurationen und der damit verbundene Versuch einer Sensibilisierung der Eltern lassen Überlegungen zu kultureller Differenz zugunsten eines Nachspürens des Kulturpotentials in den Hintergrund treten.

So wächst bei zunehmender Beschäftigung mit dem Thema „Migration und Elternarbeit“ unter Berücksichtigung des professionellen Erfahrungskontexts der TherapeutInnen des Instituts für Erziehungshilfe der Eindruck, dass die Vielfalt und Komplexität, die eine solche Arbeit mit sich bringen kann, schwer in *ein* Konzept interkultureller Kompetenz bzw. in *ein* interkulturelles Anforderungsprofil gefasst werden und den Problemstellungen angemessen gerecht werden kann.

Zusammenfassend kann als eine Schlussfolgerung dieser Diplomarbeit in Anlehnung an Hausinger (2006, 22) festgehalten werden, dass interkulturelle Arbeit nicht als *ein* geschlossenes Konzept verstanden werden kann, „sondern ... die jeweilige Kontextgebundenheit und die Diversität von Perspektiven zu berücksichtigen“ hat.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass mit der vorgenommenen Untersuchung - mit dem Einblick in die Zielsetzung dieser professionellen Arbeit durch die Beiträge der Gespräche und die Einführung in das Thema zu Beginn - ein kleiner Beitrag zu einem interkulturellen Anforderungsprofil aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

geleistet werden konnte, Erfahrungen aus der tiefenpsychologisch orientierten Praxis der Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe für eine wissenschaftliche Diskussion um das Thema der Migration und Interkulturalität produktiv gemacht zu haben.

Literaturverzeichnis

Aichhorn, T. (2001): „Ich werde zeigen, dass ich es kann“. Aus dem Briefwechsel August Aichhorn- Rosa Dworschak. In: Brainin, E. (Hrsg.): Institut für Erziehungshilfe Wien: Kinder Psychotherapie . Symposion: 50 Jahre Institute für Erziehungshilfe. 1. Aufl. . - Wien : Literas-Univ.-Verl. S.17-32.

Akhtar, S. (2007): Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B., Manzeschke, A. (2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

Amesberger, H., Halbmayr, B., Liegl, B. (2003): Gesundheit und medizinische Versorgung von ImmigrantInnen. In: Fassmann, H., Stacher, I. (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt, Celovec: Drava. S. 171-194.

Ardjomandi, M., Streeck, U. (2002): Migration- Trauma und Chance. In: Bell, K., Holder, A., Janssen, P., Van de Sande , J. (Hrsg.): Migration und Verfolgung. Psychoanalytische Perspektiven. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 37-52.

Assion, H.J. (2005): Migration und psychische Krankheit. In: Assion, H.J. (Hrsg.): Migration und seelische Gesundheit. Berlin: Springer. S. 133-144.

Auernheimer, G. (2008): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: In: Auernheimer, Georg [Hrsg.] : Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. - 2., aktualisierte und erw. Aufl. . - Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss. S.35-65.

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Benseler, F., Blanck, B., Keil-Slawik, R., Loh, W. (Hrsg.) (2003): Erwägen, Wissen, Ethik. 2003 (14), 137-228.

Brainin, E. (1985): Psychoanalytikerin in einer Child Guidance Clinic. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne. Psychoanalytische Kurztherapien. Zur Psychoanalyse in Institutionen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.205-221.

Brainin, E. (1998): Grenzen der Psychoanalyse in öffentlichen Institutionen. In: Brainin, E., Kral, G. (Hrsg.) : Spielerische Lösungen : das Kind als Mittelpunkt psychotherapeutischen Denkens ; Festschrift für Ruth Naske / Elisabeth Brainin ... (Hg.) . - Wien : Picus-Verl. S.13-40.

Brainin, E., Kral, G. (Hrsg.) (1998): Spielerische Lösungen : das Kind als Mittelpunkt psychotherapeutischen Denkens. Wien : Picus-Verl.

Brainin, E. (2001a): Das ideale Institut für Kinderpsychotherapie- eine Utopie? In: Brainin, Elisabeth (Hrsg.): Institut für Erziehungshilfe Wien: Kinder Psychotherapie : Symposion: 50 Jahre Institute für Erziehungshilfe. 1.Aufl. Wien : Literas-Univ.-Verl. S.80-90.

Brainin, E. (2001b): Das Institut fuer Erziehungshilfe - 50 Jahre ambulante Kinderpsychotherapie in Wien. In: Klammer, G., Mikosz, B. (Hrsg.) (2001): Psychologie in der Jugendwohlfahrt. Konzepte, Methoden, Positionen. Wien: WUV Universitaets-Verlag. S.319-329.

Bründl, J. (2005): Der schwierige Weg zur gewandelten Identität. Anmerkungen zur Behandlung migrationsbedingter Störungen und der Fähigkeit zu entwicklungsspezifischer Idnetitätstransformation. In: Bründl, P., Kogan, I. (Hrsg.) (2005): Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationsschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 149-162.

Bründl, P., Kogan, I. (Hrsg.) (2005): Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationsschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Burian-Langegger, B. (2004): Kinder zwischen den Institutionen - Die Arbeitsweise der Child Guidance Clinic, Wien. In: Imagination. 26(3) 2004, S.43-49.

Burian-Langegger, Barbara (Hrsg.) (2009): Kindheit und Migration : das Unbewusste in der transkulturellen Begegnung. Wien: Verl. Der Apfel.

Clarke, John (1981): Jugendkultur als Widerstand : Milieus, Rituale, Provokationen . 2. Aufl. Frankfurt am Main : Syndikat Autoren- und Verl.-Ges.

Cogoy, R. (2001): Fremdheit und interkulturelle Kommunikation in der Psychoanalyse. In: Bohleber, W. (Hrsg.): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 55(4) 2001, S.339-357.

Devereux, G. (1978): Ethnopsychanalyse: die komplementaristische Methode in den Wissenschaften vom Menschen / Georges Devereux. Übers. von Ulrike Bokelmann . - 1. Aufl. . - Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Domenig, D. (Hrsg.) (2007): Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bern: Huber (u.a.) . S.29-48.

Domenig, D. (2007): Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. . - Bern : Huber (u.a.) . S.165-189.

Dornheim, J. (2007): Kultur als Begriff und als Ideologie- historisch und aktuell. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. . - Bern: Huber (u.a). s.29-48.

Eimmermacher et al. (2004): Systemsich-interkulturell denken und handeln. In: Radice von Wogau, Janine; Eimmermacher, Hanna; Lanfranchi, Andrea (Hrsg.) (2004): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch interkulturell denken und handeln. Wienheim, Basel: Beltz Verlag.

Endres, M. (2005): Die Schatten der Vergangenheit- Migration zwischen Trauma und Identitätsstiftung. In: Bründl, P., Kogan, I. (Hrsg.): Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationsschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 178- 189.

Erdheim, M., Nadig, M (1991): Ethnopschoanalyse. In: Blum, E.M. (Hrsg.) (1991): Ethnopschoanalyse 2. Herrschaft, Anpassung, Widerstand. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.187-201.

Fassmann, H., Stacher, I. (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt, Celovec: Drava.

Fischer, V. (2005): Interkulturelle Kompetenz- ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, V., Springer, M., Zachariki, I. [Hrsg.](2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung, Transfer, Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.33-47.

Flick, U. et al. [Hrsg.](2005): Qualitative Forschung : ein Handbuch. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freise, Josef (2005) : Interkulturelle Soziale Arbeit : theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung; 36).

Froschauer, U., Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien : WUV-Univ.-Verl.

Gaitanides, St. (2004): Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt-Verlag. S.131-325.

Gaitanides, St. (2012): Checkliste für die Öffnung sozialer Dienste. Zugriff am 02.02.2012 unter: http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/checkliste_interk_oeff.pdf

Gerlach, A. (2008): Faszination und Befremdung in der interkulturellen Psychotherapie. In: Scheifele, S. (Hrsg.): Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen. Gießen: Psychosozial. S. 21-34.

Grinberg, L., Grinberg, R. (2010): Psychoanalyse der Migration und des Exils. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haasen, Ch., Kleinemeier, E., Yagdiran, O. (2005): Kulturelle Aspekte bei der Diagnostik psychischer Störungen. In: Assion, H.J. (Hrsg.): Migration und seelische Gesundheit. Berlin: Springer. S. 145-156.

Hausinger, B.(2006): Beratung als potentieller Integrationsort? In: Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation. 3 (2006), 21-25.

Hegemann, T. (2004): Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie. In: Radice von Wogau, Janine; Eimmermacher, Hanna; Lanfranchi, Andrea (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch interkulturell denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S.79-91.

Herzog, J., O'Connell, M. (2002): Kinder werden ermordet: Wie leben und spielen Menschen unter dem Einfluß von Gräueltaten? In: In: Bell, K., Holder, A., Janssen, P., Van de Sande , J. (Hrsg.): Migration und Verfolgung. Psychoanalytische Perspektiven. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 85-102.

Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit. Münster/ New York: Waxmann Verlag GmbH.

Hörter, K. (2011): Die Frage der Kultur. Interkulturalität in Theorie und Praxis der Psychoanalyse. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2002

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2003

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2008

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2009

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2010

Institut für Erziehungshilfe (Hrsg.): Jahresbericht 2011

Kakar, S. (1999): Psychoanalyse in nicht westlichen Kulturen. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R., Würzler, M. (Hrsg.): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Tübingen: Ed. Diskord. S.13-28.

Kalpaka, Annita (2004): Umgang mit „Kultur“ in der Beratung. In: Radice von Wogau, J., Eimmermacher, H., Lanfranchi, A. (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch interkulturell denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S.31-44.

Kalscheuer, B. (2005a): Interkulturalität. Einleitung. In: Allololoio-Näcke, L., Kalscheuer, B., Manzeschke, A. (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH. S.221-225.

Kalscheuer, B. (2005b): Transkulturalität. Einleitung. In: Allololoio-Näcke, L., Kalscheuer, B., Manzeschke, A. (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH. S.289-292.

Kazak, C. (2003): Von der Heimunterbringung zur ambulanten Betreuung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Der Einfluss des Bildes des Verwahrlosten bei August Aichhorn und Rosa Dworschak und deren Betreuungskonzepte auf die Behandlung schwererziehbarer Kinder und Jugendlicher vom Beginn des 20.Jahrhunderts bis zur Gegenwart- unter besonderer Berücksichtigung des Wiener Instituts für Erziehungshilfe. Diplomarbeit. Universität Wien: Wien.

Keupp, H. (2011): Vorwort. In: Hörter, K.: Die Frage der Kultur. Interkulturalität in Theorie und Praxis der Psychoanalyse. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S.11-14.

Kunze, N.: Interkulturelle psychologische Beratung. In: Wege zum Menschen. 50(4) 1998, 195-205.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Lanfranchi, A., Von Wogau, P., Eimmermacher, H. (2004): Zugang von Migrantinnen und Migranten zu den Sozial- und Gesundheitssystemen. In: Wogau, J.R., Eimmermacher, H., Lanfranchi, A. (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz. S.104-120.

Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität- Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. . - Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss. S.231-260.

Leenen, W.R., Groß, A., Grosch, H. (2008): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. . - Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss. S.101-124.

Lohmann, H., Pfeiffer, J. (Hrsg.) (2006): Freud-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B.Metzler. s.412-416.

Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5.Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Ph. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, P. (1998): Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: del Mar Castro Varela, M., Schulze, S., Vogelmann, S., Weiss, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (1998). Seiten 287-311 Series: Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 40.

Mecheril, P. (2003): Behauptete Normalität- Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In: Bensele, F., Blanck, B., Keil-Slawik, R., Loh, W. (Hrsg.): Erwägen, Wissen, Ethik. 2003 (14), 137-228.

Mecheril, P. (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. - Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss. S.15-34.

Mirecki, L. (2001): Erinnerungen an die Entstehung der Modelleinrichtung: Institut für Erziehungshilfe, unter Einbeziehung des Nachlasses von Prof. Rosa Dworschak. In: Brainin, E. (Hrsg.): Institut für Erziehungshilfe <Wien> : Kinder Psychotherapie : Symposion: 50 Jahre Institute für Erziehungshilfe. 1. Aufl. Wien: Literas-Univ.-Verl. S.11-16.

Möhring, P., Apsel, R.(Hrsg.) (1995): Interkulturelle psychoanalytische Therapie. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.

Möhring, P. (1995): Kultur, Krankheit und Migration. Zur Problematik interkultureller Begegnung und zur Bedeutung kultureller Faktoren für die Entstehung psychosomatischer Erkrankungen. In: Möhring, P., Apsel, R.(Hrsg.): Interkulturelle psychoanalytische Therapie. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel. S.93-110.

Möhring, P. (2003): Interkulturelle Kompetenz- ein Schelm wer böses dabei denkt. In: Bensele, F., Blanck, B., Keil-Slawik, R., Loh, W. (Hrsg.): Erwägen, Wissen, Ethik. 2003 (14). S. 201-203.

Moro, M.R. (1999): Aufwachsen im Exil. Ethnopschoanalyse mit Eltern und Kindern. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R., Würzler, M. (Hrsg.): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Tübingen: edition diskord. S. 149-187.

Naske, R. (1998): Die Wiener Child Guidance Clinic: Entwicklung und Arbeitsweise. In: Psychopraxis. 1(5) 1998, 36-40.

Naske, R. (2001): 30 Jahre Entwicklung in den Instituten für Erziehungshilfe. In: Brainin, E. (Hrsg.): Institut für Erziehungshilfe Wien: Kinder Psychotherapie. Symposion: 50 Jahre Institute für Erziehungshilfe. 1. Aufl. Wien: Literas-Univ.-Verl. S.48-54.

- Papst, J. (2004): Migrationspezifische Angebote im Schulpsychologischen Dienst. In: In: Wogau, J.R., Eimmermacher, H., Lanfranchi, A. (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz. S.205-217.
- Pavkovic, G. (2001): Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung. In: Menne, K., Hundsalz, A.: Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 4. Weinheim: Juventa (2001). S.175-192.
- Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R., Würgler, M. (Hrsg.) (1999): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Tübingen: Ed. Diskord.
- Pedrina, F. (1999): Identitätsentwicklung in einer Welt in Bewegung. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R., Würgler, M. (Hrsg.) (1999): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Tübingen: Ed. Diskord. S.45-70.
- Pedrina, F. (2005): Bedeutung kulturspezifischer Krankheitstheorien und Therapiebehandlungen in einer interkulturellen psychoanalytischen Therapie. In: Bründl, P., Kogan, I. (Hrsg.): Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 82-96.
- Prenzel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Rathje, St. (2006): Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 11(3) 2006, 1-21.
- Reichmayr, J. (2003): Ethnopsychanalyse: Geschichte, Konzepte, Anwendungen. Erw. und grundlegend überarb. Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl.
- Reichmayr, J. (1995): Einführung in die Ethnopsychanalyse. Geschichte, Theorien und Methoden. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Reichmayr, J., Wagner, U., Ouederrou, C. u.a. (2003): Psychoanalyse und Ethnologie: biographisches Lexikon der psychoanalytischen Ethnologie, Ethnopsychanalyse und interkulturellen psychoanalytischen Therapie Gießen : Psychosozial-Verl.
- Schlehe, J. (2006): Kultur, Universalität und Diversität. In: Wohlfart, E., Zaumseil, M. (Hrsg.): Transkulturelle Psychiatrie - interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis. Berlin: Springer. S.51-57.
- Schröer, H. (2007): Interkulturelle Öffnung. Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Chancengleichheit in Betrieben und Verwaltungen – Empirische Befunde und

strategische Optionen“. Zugriff am 15.08.2012 unter:
http://www.fes.de/wiso/pdf/integration/2007/14_Schroer_230407.pdf

Sluzki, C.E. (2010): Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen. In: Hegemann, Th., Salman, R. (Hrsg.): Handbuch Transkulturelle Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie Verlag. S.108-123.

Spiegel, B. (2012): Zu den Anfängen des Instituts für Erziehungshilfe in Wien. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des Instituts für Erziehungshilfe (Child Guidance Clinic) unter besonderer Berücksichtigung der „Institutszioniere“ sowie der Klienten und Methoden im Zeitraum 1949 bis 1959. Diplomarbeit. Universität Wien: Wien.

Statistik Austria (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Zugriff am 19.07.2012 unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

Straub, Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz : Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart [u.a.] : Metzler .

Stockert, M. (1974): Die Wiener Child Guidance Clinic. In: Stockert, M. (Hrsg.) :Institut für Erziehungshilfe Wien : Ambulante Psychotherapie für Kinder und Jugendliche : 25 Jahre Institut für Erziehungshilfe (die Wiener Child Guidance Clinic) / Marianne Stockert (Hrsg.). Wien [u.a.]: Jugend und Volk, 1974 . S.15-20.

Sturm, G. (2002): Die Ko-Konstruktion kultureller Repräsentationen in transkulturellen Psychotherapien. Ein Beispiel aus der französischen ethnopsychoanalytischen Praxis. In: Egli, W., Saller, V., Signer, D. (Hrsg.): Neuere Entwicklungen der Ethnopsychoanalyse. Beiträge zu einer Tagung im Dezember 2001 in Zürich. Münster: LIT. S.43-55.

Sturm, G. (2001): Aktuelle Entwicklungen in der ethnopsychoanalytischen Psychotherapie in Frankreich: Der ethnopsychiatrische Therapieansatz von Marie Rose Moro. In: Sippel-Süsse, J. (Hrsg.): Forschen, erzählen und reflektieren. Ethnopsychoanalyse 6. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel. S.218-237.

Stutz, D. (2002): Wie lebt die Ethnopsychoanalyse am Ethnologisch-Psychologischen Zentrum in Zürich weiter? In: Egli, W., Saller, V., Signer, D. (Hrsg.): Neuere Entwicklungen der Ethnopsychoanalyse. Beiträge zu einer Tagung im Dezember 2001 in Zürich. Münster: LIT. S.21-26.

Tatschl, S. (2011): Zur Gesellschaftsdynamik der Interkulturalität- Implikationen für Supervision und Organisationsberatung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 42 (2011), 269-283.

Theux-Bauer, E. (1995): Psychoanalyse in fremder Sprache. Klinik, Theorie und Technik. In: Möhring, P., Apsel, R.(Hrsg.) (1995): Interkulturelle psychoanalytische Therapie. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel. S. 111-142.

Thomas, A. (2005): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme, Konzepte. In: Alloio-Näcke, L., Kalscheuer, B., Manzeschke, A. (2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH. S.243-274

Weiss, R. (1999): Fremd- und Muttersprache im psychoanalytischen Prozess. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R., Würzler, M. (Hrsg.) (1999): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Tübingen: Ed. Diskord. S. 243-268.

Welsch, W. (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, P.: Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung / Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz : Studium generale , 1998

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. 1(1), Art.22. Zugriff am 04.08.2012 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>

Wohlfart, et al. (2005): Von kultureller Antizipation zu transkulturellem Verstehen. In: Assion, H.J. (Hrsg.): Migration und seelische Gesundheit . Berlin: Springer.

Wundt, W. (1918): Grundriss der Psychologie. 13. Auflage. Leipzig: Alfred Körner Verlag.

Zimmermann, E. (1992): Zur Situation ausländischer Eltern und ihrer Kinder. In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. München: Ernst Reinhardt. S.299-309.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 (S.60): Vier Bereiche „Interkultureller Kompetenz“
(Leenen et al.2008, 111)

Abbildung 2 (S.62): (Auernheimer 2008, 57)

Abbildung 3 (S.63): Psychosoziale und interkulturelle Dimensionen in der Beratung
(Pavkovic 2001, 188)

Abbildung 4 (S.98): Bedingungsgeflecht interkultureller Öffnung
(Hinz-Rommel 1994, 108)

Tabelle 1 (S.111): Übersicht Interviewdauer und Zeilenanzahl der Transkripte

Anhang

A. Interviewleitfragen

1. Einrichtung: Das Institut für Erziehungshilfe

- Welche Angebote bietet das Institut für Erziehungshilfe an?
- An welche Personen sind die Angebote dieser Institution gerichtet?

2. Aufgabenbereiche der Elternarbeit

- Mit welchem theoretischen Hintergrund gehen Sie in die Elternarbeit? (tiefenpsychologisch, systemisch,...)
- Welche Aufgaben hat die Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe?
- Welche Aufgaben haben Sie speziell in der Arbeit mit den Eltern?
- Mit welchen Problemlagen (von Seiten der KlientInnen) sind Sie in der Elternarbeit konfrontiert?
- Welche Schwierigkeiten nehmen Sie in der Elternarbeit wahr? Was erleben Sie als belastend?

3. Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

- Wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund denken, was können Sie allgemein zu dieser Klientel sagen?
- Wenn Sie an Ihre bisherige Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund denken, spielt es für Sie eine Rolle, wenn Sie im Vorfeld von einem Migrationshintergrund wissen?
- Haben Familien mit Migrationshintergrund Ihrer Erfahrung nach besondere Bedürfnisse in der Beratung?
- Nehmen Sie in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten, Probleme oder Barrieren wahr?
- Was denken Sie sind mögliche Ursachen dieser Schwierigkeiten?
- Wie gehen Sie mit solchen Schwierigkeiten um bzw. wie gehen Sie vor, wenn Sie Konflikte in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund zu lösen versuchen?

- Sind Ihrer Erfahrung nach die Problemlagen, mit denen Sie in der Elternarbeit konfrontiert sind, bei Familien mit Migrationshintergrund anders?

4. Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils für die Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

- Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?
- Welche Komponenten halten Sie in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund für wichtig?
- Denken Sie, dass bestimmte Kenntnisse bzw. bestimmtes Wissen über verschiedene Aspekte im Kontext von Migration oder Kultur hilfreich oder wichtig sein können für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund?
- Neben wissensbezogenen Komponenten wird in der Literatur auch (interkulturellen) Handlungskompetenzen Bedeutung beigemessen. Welche Aspekte, denken Sie, können die Interaktion, die Kommunikation, das Verstehen bzw. die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund stärken?
- Wie denken Sie, können am Besten interkulturelle Kompetenzen/Sensibilität erworben werden?
- Welche Unterstützungssysteme auf institutioneller Ebene gibt es, die Ihnen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund entgegenkommen?

Abschließende Frage:

- Gibt es bestimmte Aspekte, die Sie in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund für wichtig halten, welche noch nicht angesprochen wurden?

B. Zusatzprotokoll

Das Zusatzprotokoll wurde in Anlehnung an Froschauer und Lueger (2003, 222f.) formuliert und beinhaltet zugleich das Postskript, welches nach Witzel (2000, 4) im Rahmen der Durchführung des problemzentrierten Interviews (PZI) erstellt werden soll. Dieses Protokoll dient der Interviewerin/ dem Interviewer. Es werden Dinge notiert, die wahrscheinlich einige Zeit nach dem Interview vergessen werden, die jedoch eine wichtige Zusatzinformation darstellen können. Das Zusatzprotokoll wird sofort nach dem Interview ausgefüllt.

Interviewerin:

InterviewpartnerIn:

Datum:

Ort:

1. Ereignisse (unmittelbar) vor dem Interview (z.B. Kontaktaufnahme, eventuell formulierte Erwartungen der Interviewperson an das Interview):
2. Ereignisse (unmittelbar) nach dem Interview (z.B. persönliches Gespräch):
3. Rahmenbedingungen des Interviews (z.B. Uhrzeit, Dauer, Räumlichkeit, anwesende Personen):
4. Situationsbeschreibung des Interviews (z.B. Gesprächsverlauf, Atmosphäre, eigene Gefühle und eventuell Einschätzung des Wohlbefindens des Interviewperson):
5. Inhaltliche Aspekte des Interviews:
 - Skizze der Gesprächsinhalte:
 - Schwerpunktsetzungen der interviewten Person:
 - Nonverbale Äußerungen:
 - Spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen:
6. Ereignisse nach Vorlegen der Transkriptionen (eventuelle Veränderungen, Ergänzungen,...)

C. Erklärung

Erklärung zum Umgang mit Gesprächen, Gesprächsinhalten und Folgeprodukten

Die Diplomandin Katrin Mair studiert an der Universität Wien Pädagogik und schreibt ihre Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Psychoanalytische Pädagogik, unter der Betreuung von Frau Dr. Helga Schaukal-Kappus.

Die Gespräche mit den MitarbeiterInnen des Instituts für Erziehungshilfe Wien werden im Rahmen dieser universitären Diplomarbeit durchgeführt.

Leitfragen/ Kernfragen, an welchen sich die Gespräche orientieren sollen, werden der Leitung und den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern des Instituts für Erziehungshilfe vor der Durchführung der Gespräche zur Durchsicht vorgelegt. Im Bedarfsfall können etwaige Korrekturen vorgenommen werden.

Die Gespräche mit den MitarbeiterInnen des Instituts für Erziehungshilfe werden nur nach Zustimmung der Beteiligten auf einem Diktaphon aufgezeichnet.

Die Diplomandin ist für diese Aufzeichnungen und alle Folgeprodukte der Gespräche verantwortlich und versichert, sich um eine angemessene Lagerung, einen angemessenen Schutz und Umgang mit den darauf befindlichen Informationen zu kümmern.

Diese Aufzeichnungen werden nicht kopiert und an dritte Personen weitergegeben.

Die Transkriptionen der Aufzeichnungen werden den jeweiligen Gesprächspartnerinnen oder den jeweiligen Gesprächspartnern zur nochmaligen Durchsicht vorgelegt. Im Bedarfsfall können etwaige Korrekturen vorgenommen werden.

Die Leitung und die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner des Instituts für Erziehungshilfe werden über Folgearbeiten informiert und die Diplomarbeit, vor allem jene Textpassagen die sich auf die Gespräche und ihre Auswertung beziehen, wird vor Veröffentlichung zur nochmaligen Durchsicht vorgelegt. Im Bedarfsfall können etwaige Korrekturen vorgenommen werden.

Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bleiben in der Diplomarbeit anonym.

Diplomandin

Betreuerin

Datum

D. Übereinkunft

Zwischen der Interviewerin _____ (Name) und der
Interviewpartnerin/ dem Interviewpartner _____ (Name)

Die beiden Unterzeichnenden kommen zu folgender Übereinkunft:

Das gemeinsam am _____ in _____
durchgeführte Interview ist mit der Zustimmung aller Beteiligten auf einem Diktaphon
aufgezeichnet worden.

Bitte ankreuzen:

- Diese Aufzeichnung wird im Rahmen einer universitären Diplomarbeit durchgeführt. Die durchführende Interviewerin ist dafür und für alle Folgeprodukte des Interviews verantwortlich und versichert, sich um eine angemessene Lagerung, einen angemessenen Schutz und Umgang mit den darauf befindlichen Informationen zu kümmern. Sie darf diese Audioaufzeichnung verwenden, um daraus Folgearbeiten in Form einer Diplomarbeit zu machen.
- Die Transkription des Interviews wird der Interviewpartnerin/ dem Interviewpartner zur nochmaligen Durchsicht vorgelegt. Im Bedarfsfall können etwaige Korrekturen vorgenommen werden.
- Die Interviewpartnerin/ Der Interviewpartner wünscht, über die Diplomarbeit informiert zu werden.
- Die Interviewpartnerin/ Der Interviewpartner möchte in dieser Diplomarbeit anonym bleiben.
- Die Audioaufzeichnung darf nicht kopiert und an dritte Personen weitergegeben werden.

Interviewerin

Interviewpartnerin/Interviewpartner

Datum

E. Zuordnung relevanter Textbestandteile der Forschungsgespräche zu den jeweiligen Kategorien

Für die folgende Darstellung der Zuordnungen wird die Kodierung der InterviewpartnerInnen beibehalten (B1 entspricht des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin aus dem Transkript des Interviews 1, usw.). Die relevanten Interviewbestandteile werden mit der Zeilennummerierung angegeben.

Kategorie 1:

1A

B1: 51-89, 373-384/ B2: 122-149, 162-177, 409-415/ B3: 21-62/ B4: 42-155/ B5: 47-84/ B6: 18-96

1B

B1: 90-96/ B2: 150-161/ B3: 358-361/ B4: 571-574/ B5: 44-46, 538-541, 553-556/ B6: 14-17

1C

B1: 97-159/ B2: 178-192/ B3: 63-79/ B4: 156-191/ B5: 85-107/ B6: 97-134

1D

B1: 160-185/ B2: 193-256/ B3: 80-101/ B4: 192-221/ B5: 108-140/ B6: 135-164

Kategorie 2:

2A

B1: 190-198, 251-260/ B2: 265-266, 298-322/ B3: 66-68, 109-122/ B4: 229-249/ B5: 164-180/ B6: 168-175, 187-224

2B

B1: 190-198/ B2: 261-265, 508-539/ B3: 105-113, 68-71/ B4: 225-228/ B5: 141-163, 454-486/ B6: 256-259

2C

B1: 384-408/ B2: 329-349/ B3: 140-142/ B4: 258- 285, 324-338/ B5: 212-221/ B6: 175-186, 225-249

2D

B2: 342-364/ B4: 390-440/ B5: 222-233/ B6: 254-294

2E

B1: 198-250, 260-270, 298-314/ B2: 266-281, 322-328, 369-373/ B3: 125-133, 162-163/ B4: 256-258, 407-423/ B5: 234-274/ B6: 295-315

2F

B1: 309-313, 336-380, 502-546/ B2: 374-415/ B3: 145-187/ B4: 265-323, 338-386/ B5: 178-183, 283-301/ B6: 334-422

Kategorie 3:**3A**

B1: 409-465, 644-658/ B2: 416-446/ B3: 188-203/ B4: 441-453, 535-549/ B5: 337-384/ B6: 423-461, 602-651

3B

B1: 389-399, 424-426, 448-465/ B2: 338-342, 427-431, 443-446/ B3: 246-249, 225-226, 263-269/ B4: 395-396, 459-461, 510-549/ B5: 385-404/ B6: 175-186, 462-474

3C

B1: 475-544/ B2: 455-539/ B3: 222-245, 252-262/ B4: 454-509/ B5: 432-486/ B6: 468-470, 475-485

3D

B1: 271-288, 495-499, 552-630 / B2: 281-295, 541-628/ B3: 270-326/ B4: 390-395, 550-669/ B5: 487-601/ B6: 479-500, 507-601

1 **F1. Transkription des Gesprächs mit Person B1**

2 I: Zu Beginn, würden Sie vielleicht kurz über das Institut für Erziehungshilfe sprechen,
3 also welche Angebote es gibt und an welche KlientInnen das gerichtet ist? 0m11s

4 B1: Also das Institut für Erziehungshilfe ist vor allem für Familien, die sich jetzt in der
5 Weise nicht selber eine Unterstützung, Begleitung im niedergelassenen Bereich leisten
6 können. Zum anderen sind es auch Familien, die gerade dieses Setting brauchen,
7 nämlich dass da ein Team zur Verfügung steht. Das heißt, das Institut bietet Diagnostik
8 an, also wenn sich Eltern mit ihrem Kind anmelden, dass man einmal schaut, was ist
9 von Seiten der Eltern her die Problematik, dass man sich anschaut, was zeigt sich beim
10 Kind, und wie ist dann danach die Einschätzung von uns, das heißt, es wird im Team
11 besprochen und dann den Eltern rückgemeldet, was jetzt so unsere Wahrnehmung ist.
12 Was wir anbieten können ist, wenn es indiziert ist, eine Kindertherapie, wobei
13 vorausgeht, dass da auch eine Elternarbeit einhergeht, und die Elternarbeit auch vor der
14 Therapie des Kindes beginnt. Das ist ganz wichtig, was wir auch den Eltern sehr
15 bewusst vermitteln, dass sie einige Zeit, also einige Monate vor der Kindertherapie,
16 beginnen, um unsere Arbeitsweise kennenzulernen, um auch einsteigen zu können.
17 Wenn Eltern und Kinder parallel einsteigen, wurde die Erfahrung gemacht, dass Eltern
18 womöglich abbrechen und die Kinder dann auch einen Beziehungsabbruch erleben. Um
19 ihnen das auch zu ersparen, ist es mitunter ein ganz wesentlicher Punkt, warum wir
20 vorher mit den Eltern beginnen. Es ist auch so, dass wir in sehr enger Zusammenarbeit
21 mit dem Jugendamt stehen. Das heißt Eltern, die mit ihren Kindern spezielle Betreuung
22 durch das Jugendamt bekommen, eine „Unterstützung der Erziehung“, das heißt wo sie
23 Auflagen bekommen auch vom Jugendamt oder eben ein spezielles
24 Unterstützungsangebot erhalten, kommen eben unter anderem auch an unsere
25 Institution. Eltern melden sich hier sozusagen im Auftrag des Jugendamts, um da jetzt
26 auf eine Therapie einzusteigen, was schon natürlich schwierig sein kann, weil die Eltern
27 jetzt nicht aus einem **eigenen Impuls** her sich melden, sondern eben geschickt werden.
28 Das heißt, sie kommen zunächst einmal so in einem Zwangskontext und da braucht es
29 sozusagen überhaupt eine Vorarbeit mit den Eltern. Es geht darum, dass die schon auch
30 Vertrauen haben, dass die auch erfahren, dass inhaltlich nichts weitergegeben wird und
31 dass wir versuchen zur Unterstützung da zu sein. Natürlich wird es mit den Eltern schon
32 auch klar abgesprochen, wenn wir eine Gefährdung in irgendeiner Weise beim Kind
33 sehen, und dann das sehr wohl auch mit dem Jugendamt besprechen. Aber das machen
34 wir mit Wissen der Eltern, also nicht hinter ihrem Rücken. Sie werden vorher
35 informiert, indem wir beispielsweise sagen, da sehen wir eine Gefährdung, da müssen
36 wir etwas machen. Das heißt, das ist immer wieder so eine Gradwanderung, gerade mit
37 diesen Familien. Also das kommt vielleicht später auch noch einmal, also welche
38 Streuung an Klientel wir am Institut haben, aber die Klientel, die sich jetzt an uns
39 wendet, hat sich sicher auch im Laufe der Jahre sehr verändert. Es sind immer mehr
40 eher Familien, die sozial-ökonomisch bedürftig sind, also wirklich da viele Defizite
41 aufweisen. Wir nehmen ein ziemliches Ansteigen dieser Gruppe wahr.
42 Mittelstandsfamilien, die wir doch auch früher **mehr** gehabt haben, das geht immer
43 mehr zurück. Wenn solche Familien bei uns landen und wir sehen, dass die sich das in

44 irgendeiner Weise selber leisten können, dann werden die zu niedergelassenen
45 Therapeuten geschickt. Lediglich bei Familien, wo wir den Eindruck haben, dass es eine
46 Einzelperson von der Dynamik her nicht abdecken kann, wenn es mehr Netz braucht,
47 wie durch ein Team, da ist es dann wichtig zu überlegen, ob wir die dann doch auch im
48 Rahmen unserer Institution betreuen. Beispielsweise wenn Eltern eine
49 Persönlichkeitsstörung haben, wo die Kinder schon auch massive Störungen aufweisen
50 können. 4m50s

51 I: Im Speziellen interessiert mich ja die Elternarbeit, welche Funktion erfüllt die dann
52 am Institut? 4m57s

53 B1: Naja, einerseits geht es vor allem darum, den Eltern zu vermitteln, dass es uns nicht
54 darum geht, Schuldzuweisungen zu machen, oder zu schauen, ob da jetzt etwas
55 verabsäumt wird oder so. Sondern wirklich zu schauen, zwischen den Eltern und dem
56 Kind bestehen Missverständnisse oder Schwierigkeiten, sich gegenseitig richtig
57 wahrzunehmen, und es ist unser Bestreben, wie können wir die Eltern darin
58 unterstützen, ihr Kind wieder in einer neuen Weise wahrzunehmen. Also zum Teil
59 durch eine Außensicht, wie es jetzt eben durch die Testsituation entsteht, da fürs Erste
60 einmal auch Rückmeldung zu geben, was ist so unsere Einschätzung, was spielt da mit,
61 warum das Kind sich so zeigt, und dann mit den Eltern auszuloten, zu erarbeiten, was
62 könnten **ihre** Möglichkeiten sein, da etwas zu verändern. Und das ist wie gesagt schon
63 auch immer wieder so diese Gradwanderung, dass es eine reine Erziehungsberatung
64 einfach übersteigt. Also es geht sehr oft auch um die persönlichen Defizite der Eltern,
65 und darum, immer wieder auch Verbindungen herzustellen zu ihren eigenen
66 Erfahrungen von ihrer Kindheit, was haben sie an Erziehung erlebt, oder auch, was
67 haben sie zum Teil eben gar nicht erleben können und es ihnen demzufolge auch
68 schwerfällt, da etwas weiterzugeben. Das heißt, im Kontext der Elternarbeit da auch
69 etwas, naja nachzuliefern nicht, aber sozusagen ihnen zu ermöglichen, dass sie da etwas
70 nachholen können, zwar auf einer erwachsenen Ebene, aber mit diesen haltgebenden,
71 containergebenden Strukturen den Eltern da ein Modell anzubieten, wie es sich anfühlen
72 kann, wenn ich wertgeschätzt werde, in meinen Sorgen und Ängsten wahrgenommen
73 werde, und darin ernst genommen werde, und Unterstützung zu haben, wie ich da für
74 mich einen Weg finden kann. Es ist mir auch immer sehr wichtig, den Eltern zu
75 vermitteln, weil es ja oft die Erwartung gibt, so ich komme jetzt da her, es wird mir
76 gesagt, was ich machen muss und dann rennt das, ich kriege ein Rezept oder besser
77 noch, das Kind kommt sozusagen wie in eine Reparaturwerkstatt und ich krieg es
78 wieder repariert heraus. Und das ist vor allem in der **ersten** Phase eine ganz wichtige
79 Komponente, zu vermitteln, was es heißt, hier als Eltern Begleitung zu bekommen, also
80 dass es darum geht, sie zu unterstützen, einen eigenen Weg zu entwickeln, etwas selber
81 zu entdecken und zu schauen, so könnte es auch gehen. Also zum Beispiel, wie kann
82 ich mit Aggressionen umgehen, in anderer Weise als bisher, nicht dass Aggressionen
83 nicht sein dürfen, aber wie gehe ich um mit Aggressionen, diese Aspekte. 8m18s

84 I: Also verstehe ich das richtig, dass im weiteren Sinne die Elternarbeit über eine
85 Sicherstellung der Kindertherapie hinausgeht? 8m26s

86 B1: Genau, richtig, ja. 8m29s

87 I: Und man kann auch davon sprechen, dass es eine Erziehungsberatung beinhaltet?
88 8m34s

89 B1: Das auf jeden Fall auch, ja. 8m37s

90 I: Und mit tiefenpsychologischer Orientierung, oder ist das dann jeweils abhängig von
91 den theoretischen Zugängen der MitarbeiterInnen? 8m46s

92 B1: Also es ist sicher infiltriert, ich bin sehr tiefenpsychologisch orientiert, aber meine
93 therapeutische Grundausbildung ist personenzentriert. Dadurch ist mir sicherlich vom
94 Ansatz her auch sehr wichtig, im **Hier und Jetzt** an der Beziehung zu arbeiten, was ein
95 **wesentlicher** Aspekt ist vom personenzentrierten Ansatz, aber trotz alledem ebenso mit
96 dem Unbewussten zu arbeiten. 9m16s

97 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie konfrontiert sind in der
98 Elternarbeit, welche sind das? 9m24s

99 B1: Also das ist eine ganze Bandbreite. Ich interessiere mich auch speziell für Eltern-
100 Kleinkind-Therapien, schon seit längerer Zeit, das ist so mein Schwerpunkt. Ich habe
101 dann die Eltern mit Kleinkind gleichzeitig, das heißt, wo ich auch direkt im Hier und
102 Jetzt sozusagen die Interaktion begleite, auch schaue, der Mutter oder dem Vater, wenn
103 es geht, beiden, widerzuspiegeln, was erlebe ich da bei ihrem Kind, was erleben sie bei
104 ihrem Kind, deckt sich das. Auch zum Teil einfach, was kann ich mit so einem jungen
105 Kind spielen, ganz banale Sachen, also das ist so die Palette bei dieser Altersgruppe.
106 Dann im Kindergartenalter, wo es einfach von den Entwicklungsphasen her bedingt
107 immer wieder auch zu Eskalationen kommen kann zwischen Eltern und Kind, wie die
108 Opponierphase. Oder auch wenn Kinder in den Kindergarten eintreten und dann mit
109 einer Gruppe konfrontiert sind, wie kommen sie damit zurecht, wenn es zum Beispiel
110 auch Rückmeldungen gibt von den PädagogInnen, dass das Kind auf bestimmten
111 Ebenen nicht so entwickelt ist, da kommen sozusagen die ersten Sorgen, naja wie wird
112 das dann im Bezug auf die Schule. Das sind vor allem die großen Fragestellungen, das
113 heißt, der eine Strang ist vor allem, wie ist so die Interaktion zwischen Eltern und Kind,
114 vom Säugling an ist das so das Primäre, und wie wirken sich diese interaktionellen
115 Bedingungen auf die Entwicklungsfähigkeit der Kinder aus. Also wie weit sind Eltern
116 in der Lage, ihrem Kind auch entsprechende Angebote zu machen, dass es einfach
117 Anregungen bekommt, oder wie weit sind die Eltern selber so defizitär, dass sie da auch
118 kein **Gefühl** oder keine Ahnung haben, was braucht ein Kind in dem Alter, von
119 Spielangeboten angefangen oder einfach hinauszugehen, etwas zu unternehmen und so
120 weiter. Das heißt, es sind die ganz jungen, die Säuglinge, die Kinder im
121 Kindergartenalter, und dann, wenn Kinder in die Schule kommen, da kann es überhaupt
122 sehr massiv kommen, wo meistens auf Druck der Schule sich die Eltern dann melden,
123 weil es Leistungsschwierigkeiten gibt. Das sind dann sehr große Themen, auch Ängste
124 der Kinder, ja genau im Kindergartenalter natürlich auch sehr viel das Thema Ängste,
125 oder die Trennung von Eltern, wenn die Trennung von Eltern passiert oder
126 Veränderungen, wie durch ökonomische Einbrüche, Wohnungswechsel. Dann gibt es

127 eben sehr wohl auch Eltern, werden wir eh später noch darauf zu reden kommen, eben
128 mit Migrationshintergrund, wie **entwurzelt** sind sie, wie können sie hier sozusagen
129 überhaupt landen, und das hat natürlich massive Auswirkungen auch für die Kinder. Ja
130 und dann Kinder, die in der Latenzphase sind, also dann wirklich so diese Zäsur, oder
131 dieser Übergang, sich abzulösen, wo dieses Autonomiestreben da immer stärker wird,
132 und wie kommen Eltern damit zurecht, trotzdem noch entsprechende Grenzen zu setzen,
133 Halt zu geben, und wo können sie auch schon loslassen, also da die richtige Balance zu
134 finden. Und das geht hin bis zu Kindern und Jugendlichen dann, die wirklich auch
135 Schwierigkeiten haben, sei es in der Peergroup, oder eben überhaupt
136 Kontaktschwierigkeiten, das dann mit Aggression versuchen zu bewältigen, oder mit
137 Zurückgezogenheit, wobei die sind ja leider dann gar nicht so auffällig, also die, die
138 auffallen, sind die, die aggressiv reagieren, die durch ihr Verhalten sehr stark auffällig
139 sind. Wir haben sehr viele Jugendliche und da ist es auch auffallend, dass es in der
140 Mehrzahl eher Buben sind, die so auffällig sind in der Schule, dass dann die Lehrer
141 ziemlich Druck machen, dass die Eltern etwas unternehmen. Das heißt, das ist fast noch
142 so eine Elterngruppe, die jetzt eigentlich nicht unbedingt immer aus eigenem
143 Leidensdruck kommt, sondern eben durch Druck der Schule auch hier bei uns landet,
144 also ähnlich jetzt so wie die Klientel vom Jugendamt kommen die auch so auf Druck
145 der Schule. Und das ist, also wenn die Jugendlichen dann schon in der Pubertät sind,
146 schon sehr sehr schwierig, da wirklich anzusetzen, und da braucht der Prozess eigentlich
147 noch viel länger. Also insofern sind wir immer sehr froh, unter Anführungszeichen,
148 oder sagen wir, ist es besser, wenn Kinder im Kindergartenalter kommen, als wenn sich
149 das aufbaut bis in die Pubertät, und dann sozusagen wirklich schon Feuer am Dach ist.
150 15m18s

151 I: Also ihrer Erfahrung nach, je früher, desto besser? 15m20s

152 B1: Ja. Was natürlich auch immer ein Dilemma ist mit unseren Wartezeiten, mit den
153 Ressourcen, weil alle ähnlich gelagerten Institutionen wie wir nicht mehr über die
154 entsprechenden Ressourcen verfügen, die wir brauchen würden, um das wirklich **alles**
155 abzudecken, wie der Bedarf wäre, aber das ist wieder eine andere Geschichte. 15m 44s

156 I: Also der Bedarf ist mindestens so groß wie die Ressourcen? 15m48s

157 B1: Nein, weitaus mehr! 15m51s

158 I: Weitaus mehr, ok. 15m53s

159 B1: Ja, also doppelt so viel, mindestens. 15m59s

160 I: Bezüglich meiner nächsten Frage haben sie schon einiges angesprochen, was Sie als
161 schwierig wahrnehmen in der Elternarbeit, oder was sie vielleicht sogar als belastend
162 erleben? 16m10s

163 B1: Also schwierig erlebe ich wirklich Eltern, die selbst eigentlich so mit Widerständen
164 hier sind, die nicht aus eigenen Impulsen wirklich herkommen, sondern eben durch
165 Außenwahrnehmungen dem nicht auskommen und dann sagen, ok, wir müssen uns hier

166 melden. Und Eltern, die auch die Erwartung oder fast auch so eine infantile Haltung
167 haben, also, ich will da nicht viel tun müssen, das sollen die anderen alle tun, das ist vor
168 allem auch sehr sehr schwierig, die dann auch manchmal selbst mit einer Aggression,
169 das ist ja oft so eine Parallele, wenn Kinder schon aggressiv auf Schwierigkeiten
170 reagieren, ist meistens auch bei den Eltern schon das dazugehörige Modell vorhanden,
171 also dass die Eltern auch oft nur in einer aggressiven Weise damit zurechtkommen. Was
172 für mich schon auch sehr auffällig ist, dass in den letzten Jahren mir so eine sukzessive
173 Häufung vorkommt, dass auch immer mehr Eltern mit Persönlichkeitsstörungen bei uns
174 sind. Und das macht es wirklich immer wieder sehr schwierig und zum Teil fast nicht
175 aushaltbar, das immer zu **containen**, und da muss ich sagen, ist ein ganz ganz großer
176 Wert das Team, wo ich wirklich den Eindruck habe, ich könnte das nicht in der Weise
177 so containen, wenn ich nicht das **Team** hätte. Zum Beispiel wenn ich da immer wieder,
178 und sei es nur in Gesprächen zwischen Stunden mit den Eltern, kurz nur etwas
179 sozusagen loswerden kann, unter Anführungszeichen, wie anstrengend, wie
180 schwerfällig das heute auch wieder war mit den und den Eltern, also das gibt wirklich
181 sehr viel Stärke einfach durch die Kolleginnen und Kollegen. Und was ich auch als sehr
182 hohen Wert sehe, ist die Fallkonferenz, die einmal in der Woche stattfindet, was eine
183 ganz wertvolle Ressource ist, und wo ich glaube, dass das auch in vielen Institutionen
184 nicht mehr in dieser Dimension gehandhabt wird wie bei uns. Also das hat wirklich
185 einen guten Stellenwert, und das macht ganz viel aus. 19m01s

186 I: Das kann ich mir vorstellen. Dann würde ich gern über Familien mit
187 Migrationshintergrund zu sprechen beginnen. Also, wenn Sie an Ihre bisher betreuten
188 Familien denken mit Migrationshintergrund, wer ist das für Sie, wer würde da in die
189 Kategorie fallen? 19m20s

190 B1: Also ich habe da vor allem Eltern gehabt aus dem arabischen Raum, aus dem
191 serbisch-kroatischen Raum kommend, die sind schon länger hier lebend, aber das sind
192 eigentlich alle, also wo sozusagen die Eltern, die hierher kommen, die erste Generation
193 sind, die selbst hierher gekommen sind als junge Erwachsene. Das ist eigentlich der
194 Großteil der Eltern, die ich kennengelernt habe, wo die Kinder bereits hier geboren
195 wurden, und wo ich schon erlebe, dass es für diese Familien immer wieder ganz ganz
196 wichtig ist, ihren kulturellen Konnex auch hier in der Stadt etabliert zu haben, so wie
197 Kulturverein, oder, soweit es möglich ist, auch eigene Familie hier zu haben, und da
198 erlebe ich aber noch einmal so diese Unterschiede, wie Männer und Frauen damit
199 umgehen. Zum einen ist es so, dass vorrangig zunächst auch immer wieder die Frauen
200 die Kinder anmelden, zum Teil auch nur die Frauen zu den Gesprächen kommen, und es
201 oft ganz schwierig ist, dass die Männer auch kommen. Uns ist es ja immer auch ganz
202 wichtig, dass die Väter genauso stark einbezogen sind, und das auch bewusst zu
203 machen, und da ist es manchmal sehr schwierig, aber das erleben wir auch bei Familien,
204 die **ohne** Migrationshintergrund hier leben, dass sich da die Väter oft schwer einbinden
205 lassen, dass das nur eine bestimmte Bildungsschicht ist, wo es selbstverständlicher wird.
206 Aber bei den Migrationsfamilien ist doch offensichtlich auch noch einmal so ein
207 kultureller Aspekt zu berücksichtigen, wo die Väter sozusagen in der Außenwelt oder
208 zuständig sind, die Ökonomie zu sichern, und die Frauen sind für das Innerfamiliäre

209 zuständig. Und wenn es darum geht, für das Kind etwas zu tun, dann ist das eigentlich
210 im Aufgabenbereich der Frau, und der Mann sieht sich da jetzt nicht vorrangig als
211 zuständig. Und das ist schon einmal nicht so einfach, da dann auch die Väter herein zu
212 bekommen. Was auch sicherlich ein Rolle spielt ist, wie sie mir als Frau dann begegnen,
213 also wie weit können sie mich sozusagen auch als fachliche Autorität akzeptieren,
214 wobei sie das nie offen zeigen, wo ich aber schon den Eindruck habe, dass es ihnen
215 lieber wäre, wenn dann mit einem Mann. Wir haben auch das große Glück, dass wir
216 zwei Männer im Team haben, dass das dann auch immer wieder dadurch auszugleichen
217 ist, dass da die männlichen Therapeuten eben dann mit solchen Familien arbeiten. Aber
218 trotz alledem ist es uns wichtig, dem jetzt in dem Sinne nicht unbedingt nachzugeben,
219 sondern zu konfrontieren und zu schauen, was macht es doch möglich, nachdem sie ja
220 auch in diesem Kontext hier leben und damit prinzipiell zurecht kommen müssen, und
221 wie weit das nicht auch hier sozusagen ein Modell sein kann, etwas auszuprobieren,
222 auszuloten, wie kann ich mich da bewegen. **Wenn** die Väter kommen, bei Familien mit
223 Migrationshintergrund, dann nur gemeinsam mit der Frau, also alleine zum Beispiel
224 würden die gar nicht kommen. 23m39s

225 I: Und diese Problematik, die sie da angesprochen haben, nehmen sie das generell,
226 allgemein bei Familien mit Migrationshintergrund wahr, oder würden Sie das noch
227 einmal unterscheiden in MigrantInengruppen, also bezüglich Herkunftsländer oder
228 kultureller Hintergründe? 23m53s

229 B1: ... Also zumindest mit denen ich jetzt bisher so konfrontiert war erlebe ich das, das
230 war eigentlich durchwegs, **egal welches** Herkunftsland und welcher kultureller Kontext.
231 Wenn, dann ist es eher noch vom Bildungsniveau her zu unterscheiden, also ich merke
232 schon bei Familien mit Migrationshintergrund, wo auch das Bildungsniveau ein höheres
233 ist, ist ein ähnlich europäisches Verständnis, die Position des Vaters einzunehmen,
234 europäisch würde ich jetzt gar nicht so sagen. Aber es hat wirklich ganz stark mit dem
235 Bildungsniveau zu tun, dass Väter dann sehr wohl sehr klar ihre Position und ihre
236 Verantwortung übernehmen wollen. Und das ist weitaus weniger direkt mit dem
237 kulturellen Kontext zu sehen. 24m55s

238 I: Also diese traditionsgeleiteten Rollenbilder nehmen Sie stärker in Bezug auf =
239 24m59s

240 B1: = auf die Migrationsfamilien schon wahr, ja. 25m04s

241 I: Und in Bezug auf Bildungsniveau oder sozio-ökonomische Verhältnisse, weil sie
242 gesagt haben, ein höheres Bildungsniveau = 25m11s

243 B1: = das ermöglicht schon auch mehr Offenheit, auch bei den Vätern mit
244 Migrationshintergrund. Das erlebe ich schon, also dass die zwar dann auch nicht alleine,
245 aber das ist generell, dass eher die Frauen, die Mütter, kommen, die sagen, so, wir
246 brauchen jetzt Unterstützung, als die Väter, das ist auffallend. Aber wie gesagt, die
247 Verantwortung als Vater in der Weise auch zu übernehmen, nämlich sich hier
248 auseinanderzusetzen, was für ein Modell möchte ich mir erarbeiten und wie will ich mit

249 meinen Kindern anders zurecht kommen, hängt einfach ganz stark mit dem
250 Bildungsniveau zusammen, von meiner Erfahrung her. 26m01s

251 I: Weil Sie vorher davon gesprochen haben, dass die erste Generation eher die
252 Elterngeneration ist und die Kinder, zumindest Ihrer Erfahrung nach oder bei den von
253 Ihnen betreuten Familien, schon in Österreich geboren wurden. Sind diese
254 Migrationshintergründe dann offensichtlich wahrnehmbar oder eher subtil
255 wahrnehmbar? 26m18s

256 B1: Nein, die sind schon sehr offensichtlich. Das ist zum einen von der sprachlichen
257 Ebene her, dass die Kinder doch sprachlich sehr unsicher sind, zum Teil auch wenn sie
258 noch nicht im Kindergarten sind, von der deutschen Sprache her eher Schwierigkeiten
259 haben sich auszudrücken, und wenn sie im Kindergarten sind, sicherlich auch noch vom
260 Spracherwerb zurück sind. Aber die Eltern, die in erster Generation ja erst hierher
261 kommen, sind auch sehr **unsicher** in ihrer Sprache. Das macht es auch manchmal sehr
262 schwierig in den Elterngesprächen, das heißt, auch da ist immer wieder dann eine
263 Grenze. Manchmal ist es denke ich mir, gerade wenn es um **emotionale** Themen geht,
264 ganz schwierig, das in einer fremden Sprache vermitteln zu können, selbst wenn ich sie
265 auch gut beherrsche. Das ist schon wirklich eine Problematik und dann auch ein
266 Dilemma, dass man sich sozusagen nicht muttersprachlich mit den Eltern unterhalten
267 kann. Ich meine, wenn ich wirklich solchen Familien begegne, wo man merkt, es würde
268 alles dann zu sehr auf der Strecke bleiben dadurch, dann versuche ich wirklich, an
269 Institutionen zu verweisen, wo sie eben auch muttersprachliche Begleitung haben
270 können. 27m56s

271 I: Also DolmetscherInnen gibt es am Institut nicht? 27m59s

272 B1: Das haben wir nicht, nein. 28m00s

273 I: Und würden sie das befürworten? 28m03s

274 B1: Also ich glaube, das wäre sehr schwer. Ich habe selbst jahrelang viel mit Türkisch-
275 Dolmetschern vor allem gearbeitet, und Russisch, und es ist wirklich schwierig, wenn
276 da noch einmal eine Person zwischengeschaltet wird. Erstens birgt es die Gefahr, dass
277 die sehr wohl auch zensuriert, oder auch identifiziert ist mit den Betroffenen, und dann
278 ist es nicht immer ganz gewährleistet, ob es eins zu eins wieder zurückkommt, das was
279 der Betroffene eigentlich ausdrücken will. Das hat dann sehr wohl auch eine Färbung,
280 also das finde ich in dem Bereich ganz schwierig, wenn das mit Dolmetschern passiert.
281 28m50s

282 I: Also dem stehen Sie eher skeptisch gegenüber? 28m52s

283 B1: Es ist einfach meine **Erfahrung** gewesen, dass das manchmal ein Dilemma war, da
284 wirklich in einen direkten Kontakt zu kommen, und vor allem dann eins zu eins
285 wirklich zu erfahren. Es ist so schon schwierig, über seine Emotionen zu reden und das
286 einem anderen gegenüber zu offenbaren, und wenn dann noch eine dritte Person dabei
287 ist und sich da noch einmal zwischenschaltet, wo man sich sicherlich auch noch einmal

288 zurückhält. Das ist, glaube ich, ganz schwierig. Also insofern ist es dann sicherlich
289 besser, wenn es möglich ist, zu ESRA zu gehen, oder ORIENTEXPRESS, obwohl
290 ORIENTEXPRESS, die machen gar nicht direkt Therapien, oder wie MITEINANDER
291 LERNEN, wo zumindest türkischsprachige Familien gut betreut werden. 29m45s

292 I: Also verstehe ich das richtig, wenn die sprachliche Barriere zu groß ist, dann schauen
293 Sie, dass Sie die KlientInnen weiter = 29m51s

294 B1: = dass wir sie weiterverweisen, genau. ... 29m53s

295 I: Und wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund denken,
296 welche Schwierigkeiten, Barrieren nehmen Sie da sonst noch wahr, neben der Sprache,
297 gibt es da irgendetwas Ihrer Erfahrung nach? 30m09s

298 B1: ... Naja, sicherlich auch vom Frauenspezifischen her, von dem Rollenbild. Es kann
299 vorkommen, in einer kurdische Familie zum Beispiel, dass die Mutter **in** der Familie
300 eine sehr dominante Rolle spielt und eigentlich auch sozusagen die stärkere
301 Persönlichkeit ist, und nach außenhin aber die Präsentation, oder sagen wir die
302 Repräsentation der Familie dem Mann überlassen muss, und der aber vielleicht vom
303 Ökonomischen, was eigentlich seine Hauptaufgabe ist, da überhaupt nichts sozusagen
304 auf die Reihe kriegt. Trotzdem muss sie so dieses Bild vermitteln, er ist ja der starke
305 Mann und sichert unsere Familie und ich bin die Frau, die sich daran orientiert, was der
306 Mann möchte. Und eigentlich ist aber sie die, die alles bestimmt und reguliert. Das ist
307 mir schon einige Male aufgefallen, dass die Frauen nicht **offen** ihre Position einnehmen
308 können, wenn sie jetzt da die Stärkere sind, da auch übernehmen und das tun, das ist
309 ganz schwierig, das offen zu zeigen. Speziell bei Familien, die aus diesem kulturellen
310 Kontext kommen, wie kurdisch oder bei Serbo-kroatischen, da erlebe ich es auch immer
311 wieder so, dass die Männer ein sehr lautes und ein starkes Auftreten haben, aber
312 diejenigen, die eigentlich sozusagen die Familie indirekt sehr stark regulieren, die
313 Frauen sind, und damit auch die Männer. Das ist mir immer wieder aufgefallen, was ich
314 auch sehr spannend finde und was natürlich auch sehr viel Spannung erzeugt. 32m26s

315 I: Und wie gehen Sie dann damit um, direkt in der Beratungssituation, wenn Sie
316 versuchen, das ist ja so ein bisschen ein verschobenes Rollenbild, kann man das so
317 sagen? 32m34s

318 B1: Ja ja, genau. Natürlich versuche ich, mich behutsam heranzutasten und
319 rückzumelden, was mir so auffällt. Wenn der Vater zum Beispiel möchte, dass der Bub
320 sich entsprechend präsentiert und er da aber selber eigentlich ein sehr **ambivalentes**
321 Modell gibt, dann ist es sehr schwierig, wenn der Sohn das erfüllen muss, was immer
322 selber nicht so gelingt. Also ich versuche dann immer wieder, eine Brücke zu schlagen,
323 was hat er für Erwartungen zu erfüllen gehabt in seiner Kindheit, was sind die
324 Rollenbilder, die er mitgenommen hat, was waren die Erwartungen von seinen Eltern,
325 und eben, ok, was hat er jetzt für Erwartungen seinem Sohn gegenüber, was hat seine
326 Frau für Erwartungen, und da einfach einmal zu versuchen, das nebeneinander
327 aufzustellen und zu schauen, und was macht man jetzt mit all diesen Erwartungen. Wie
328 ist er mit den Erwartungen, die an ihn gestellt wurden, zurecht gekommen, wie ist er

329 damit umgegangen, wie kommt er mit Ansprüchen von außen zurecht, wie geht es ihm
330 damit, und von dem ausgehend versuchen, eine Brücke zu schlagen, ok, und wie könnte
331 es dann seinem Sohn damit gehen. Also noch nicht gleich zu sagen, das sehe ich,
332 sondern versuchen, wie könnte ich ihn unterstützen, dass er das wahrnimmt, was sich da
333 bei seinem Sohn abspielt zum Beispiel. 34m16s

334 I: Also Rollenidentifikationen auch zum Thema machen? 34m20s

335 B1: Ja. 34m22s

336 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
337 konfrontiert sind, bei Familien mit und ohne Migrationshintergrund, nehmen Sie da
338 Unterschiede wahr, also vielleicht in Bezug auf die Entwicklung der Kinder, oder
339 überhaupt die Thematik Erziehung? 34m42s

340 B1: Also Unterschiede zu den Familien, die keinen Migrationshintergrund haben?
341 34m46s

342 I: Genau. 34m46s

343 B1: Ich meine, tendenziell, aber das ist so diffizil manchmal, dass die Söhne
344 sagen wir jetzt in Familien, die Migrationshintergrund haben, auch mehr Bedeutung in
345 der Familie haben als die Töchter ... Das wird offener sozusagen angesprochen, oder
346 darf auch offener gezeigt werden, als es vielleicht jetzt bei Familien ohne
347 Migrationshintergrund ist. Und da ist es wie gesagt auch nicht so verwurzelt, so stark
348 dieses Bild, dass ein Sohn unbedingt wichtig ist. Also ich habe schon auch den
349 Eindruck, dass die Söhne eben wirklich so die Prinzen sind, wo viel weniger Grenzen
350 gesetzt werden als bei den Mädchen. Die Mädchen wirken da auch weitaus angepasster
351 als Mädchen in Familien ohne Migrationshintergrund und ich habe auch den Eindruck,
352 dass die dann wirklich viel mehr versuchen, über die Leistung sozusagen auf sich
353 aufmerksam zu machen. Also die sind dann wirklich viel mehr bemüht, im Schulischen
354 voran zu kommen, und, das finde ich schon immer wieder sehr spannend, auch da
355 versuchen, aus diesem beengten Kontext, der doch zum Teil herrscht, rauszukommen,
356 indem sie doch mehr Bildung erreichen. 36m49s

357 I: Und das erleben Sie auch als spezielle Anforderungen dann an die Beratung? 36m59s

358 B1: Also wenn die Söhne sozusagen anders behandelt werden, wenn auch so diese
359 verhaltensauffälligen vordergründigen Schwierigkeiten eben vor allem mit diesem
360 Verwöhnen zusammenhängen, er ist ja der Prinz, der Stammhalter, und daher muss ihm
361 auf jeden Fall der rote Teppich ausgerollt werden, also da ist es auf jeden Fall immer
362 wieder sehr schwierig, den Bogen zu schlagen, da sie es ihm gleichzeitig sehr schwer
363 machen, mit der Außenwelt zurecht zu kommen, weil die Außenwelt ihm keinen roten
364 Teppich ausrollen wird, und einfach, wie kann dieser Sohn mit der Realität zurecht
365 kommen. Und da ist es jetzt aber auch so, dass die Familie selber versucht, etwas
366 aufrecht zu erhalten, was sie aus ihrem kulturellen Kontext sehr stark vermittelt
367 bekommen hat und aber jetzt hier so entwurzelt ist, und gerade durch das versucht,

368 sozusagen auch da eine Gegenbewegung, also möglichst viel aufrecht zu erhalten, was
369 sie herübergerettet haben. Und dann kommen sie hier her und erfahren, dass das ihrem
370 Sohn womöglich hinderlich ist, ... wo man wieder schauen muss, wie kann man sie
371 begleiten, dass sie über die Identifikation in der Lage sein können, dass sie sich mit
372 ihrem Sohn identifizieren, wenn der da jetzt draußen sich bewegt, auch außerhalb der
373 Familie, wie könnte es ihm da gehen. Also es ist immer wieder ganz wichtig, wie kann
374 ich das **Einfühlungsvermögen** der Eltern schärfen oder unterstützen, das ist primär eh
375 bei allen Eltern, um **das** geht es, das ist das Um und Auf. Also dieses
376 Einfühlungsvermögen, sei es bei Migrationsfamilien oder bei den Familien ohne
377 Migrationshintergrund, wie weit kann ich mich in das Kind hinein versetzen und das
378 dem Kind auch sozusagen wieder rückmelden, das nehme ich bei dir wahr und das
379 spielt sich da offensichtlich bei dir ab und so weiter, also das ist ganz wichtig im
380 Austausch, das ist eigentlich das Zentrale. 39m40s

381 I: Ok... Der Fokus? 39m43s

382 B1: Ja, die Unterstützung der Mentalisierung sozusagen. 39m49s

383 I: Containment und Mentalisierung als die großen = 39m55s

384 B1: = Ja. 39m56s

385 I: Ok. Und sprechen Sie einen Migrationshintergrund üblicherweise auch direkt an?
386 Oder ist das eher etwas, was = 40m04s

387 B1: = Ja, oh ja. Also mir ist es ganz wichtig, mit welcher Geschichte sie hergekommen
388 sind, wie sich die Eltern hier auch wahrgenommen fühlen, ernstgenommen, respektiert.
389 Mir ist auch ganz wichtig, dass sie auch **meinen** Respekt vor ihrer Kultur erleben, also
390 indem ich eben wirklich sehr **neugierig** bin einfach, was sie in ihrem Land bisher erlebt
391 haben, was da schön war, also auch wonach sie einfach Sehnsucht haben, was sie jetzt
392 vermissen natürlich. Und auch, was haben sie durch dieses Weggehen aus ihrem
393 eigenen Land jetzt für Defizite zu ertragen, und wodurch können sie das ausgleichen,
394 also wo es eben so wichtig ist, sich zum Beispiel mit anderen Frauen, die aus diesem
395 kulturellen Kontext kommen, zu treffen oder am Sonntag sich auf der Donauinsel zu
396 treffen und dort miteinander zu grillen. Also das sind so ganz wichtige Erlebnisse, wo
397 auch die Kinder mit eingebunden sind, zumindest so im Ansatz ein bisschen auch von
398 deren Kultur in einem größeren Kontext erleben, also das finde ich immer recht
399 spannend, da schon auch einiges zu erfahren. 41m40s

400 I: Also respektvolle Neugierde einfach? 41m41s

401 B1: Ja. 41m42s

402 I: Und spielt es für Sie eine Rolle, wenn Sie im Vorfeld von einem
403 Migrationshintergrund wissen? 41m49s

404 B1: Spielt für mich jetzt keine Rolle, nein, ... 41m53s

405 I: Also Sie gehen = 41m55s

406 B1: = Prinzipiell bin ich neugierig, also einfach interessiert, wie leben diese Familien,
407 wie gehen sie miteinander um, wo kommen sie zurecht, wo kommen sie nicht zurecht.
408 42m12s

409 I: Und da macht es keinen Unterschied ... Ja, dann würde ich gern den letzten
410 Themenkomplex ansprechen, der Begriff interkulturelle Kompetenz, ich weiß nicht, ob
411 Ihnen der Begriff bekannt ist, ob Sie den verwenden? 42m29

412 B1: ... So bewusst, nein, verwende ich ihn nicht. 42m37s

413 I: Gibt es da irgendwelche anderen Begriffe, die Sie damit in Verbindung bringen?
414 42m41s

415 B1: ... 42m43s

416 I: Ist ad hoc schwer zu beantworten wahrscheinlich. 42m46s

417 B1:Ja wenn, dann eher eine Vernetzung, also ich glaube dass so ein kultureller
418 Austausch einfach auch wichtig ist, um diese **Kompetenz** dann zu erweitern. Also wo
419 ich sage, es ist mir wichtig, dass man nicht nur neugierig ist, was bringt diese Familie
420 jetzt an Kultur mit, sondern mir auch wichtig ist, wie bewegen sie sich in unserem
421 kulturellen Raum und wie kann das sozusagen interagieren. Wo ich auch den Eindruck
422 habe, es kann eigentlich beiderseits dann einfach zu einem reichhaltigeren Repertoire
423 kommen, und wenn ich entsprechend mit diesen unterschiedlichen Kulturen umgehen
424 lerne, ist es für mich dann auch eine interkulturelle Kompetenz. Also wenn ich sage, da
425 ist eine gegenseitige Offenheit, Neugier, sich auszutauschen, und wir da sozusagen
426 interagieren, dann hat es auch eine Chance, dass man sich auch kompetenter, sicherer
427 fühlt, sich da auch jeweils in diesen Bereichen zu bewegen, und nicht, weil das
428 unbekannt ist, etwas Neues ist, dem nur skeptisch und abwehrend gegenüber zu stehen.
429 44m44s

430 I: Also verstehe ich das richtig, dass das so ein **haltungsbezogener** Aspekt ist? 44m49s

431 B1: Naja schon, und auch so ein Austausch. Also ich erlebe bei Familien, wenn jetzt
432 zum Beispiel eine Mutter mit einem Schwarzafrikaner gemeinam ein Kind hat, aber
433 sozusagen die FPÖ in den Himmel hebt, sage ich, das ist ein Widerspruch, also wo sie
434 für mein Gefühl überhaupt keine Wahrnehmung hat, wie gerade diese Gruppierung mit
435 Fremdartigen umgeht, und sie selber vielleicht eigentlich direkt betroffen ist durch ihr
436 eigenes Kind mit dieser Fremdartigkeit, und auch mit dem Kindesvater. Und trotzdem
437 sagt sie in so einem Widerspruch, also die **Türken** brauchen wir da nicht und die
438 brauchen wir da nicht. Oder auch sehr viele serbo-kroatische Familien, die ja doch eher
439 noch eine längere Tradition haben hier in Österreich, durch die Arbeitsmigration in den
440 siebziger Jahren, die wettern gegen diese türkischen oder andere nachkommenden
441 Volksgruppen, also die jetzt selber so gegen das Fremde wettern. 46m11s

442 I: Also Sie erleben da auch eine zusätzliche Abgrenzung? 46m13s

443 B1: Ja. Und ich glaube, also mir ist es immer wieder zumindest ein Bedürfnis, soweit es
444 in meinen Möglichkeiten besteht, da immer wieder auch darauf aufmerksam zu machen,
445 was an dem Fremden so Angst macht. Und dass es so wichtig ist, wenn ich neugierig
446 bin und zumindest einmal Interesse habe, dann auch die Chance besteht, Ängste
447 abzubauen. Und dann eben durch diesen interkulturellen Austausch auch mehr
448 Kompetenz eigentlich möglich ist, mit diesem Fremden umgehen zu können. Und das
449 verstehe ich auch so ein bisschen unter dieser interkulturellen Kompetenz, dass das auch
450 dahinter stehen kann, mich mit Ängsten, das was fremd ist, was mir da Angst macht,
451 auseinanderzusetzen, und nicht wegzuschauen, sondern, was ist denn da durchaus auch
452 faszinierend, spannend, und was ist auch fragwürdig, und das dann zu diskutieren. Aber
453 eben eine **Auseinandersetzung**, nicht dieses, die sind nichts. 47m28s

454 I: Also verstehe ich das richtig, dass ein selbstreflexives Moment, die
455 Auseinandersetzung mit dem Fremden, die eigene Angst, für Sie von Bedeutung ist?
456 47m36s

457 B1: Ja. Also nicht dieses Ausgrenzen auf Gruppen oder eben darauf, aus welchem
458 kulturellen Kontext ich komme, sondern dass es wirklich **genauer**, also **differenzierter**
459 wird, was **macht** mir Angst, denn es gibt genügend Österreicher, Wiener, die mir **auch**
460 **eine Angst** machen können in dem Sinne. Und wo es wichtig ist, da zu unterscheiden,
461 von dem, wie Menschen agieren, und es nicht einfach auf dieses Kulturelle zu
462 reduzieren. 48m15s

463 I: Also verstehe ich das richtig, nicht Schablonen haben von dieser Kultur und jener
464 Kultur, sondern zu differenzieren? 48m23s

465 B1: Ja, genau. 48m28s

466 I: Ja da haben Sie jetzt schon sehr viel angesprochen eigentlich [beide lachen]. Sie
467 haben jetzt eher = 48m33s

468 B1: = Ich muss mir nur ein Glas wasser holen =

469 I: = Entschuldigung, ja natürlich!

470 B1: Nein nein, wollen Sie auch etwas zu trinken?

471 I: Ich habe etwas da, danke. 48m43s

472 >Pause zum Wasserholen< 49m24s

473 B1: Ja. 49m25s

474 I: Also Sie haben jetzt hauptsächlich eher eine Handlungsebene angesprochen,
475 Einstellung, Verhalten. Denken Sie, dass es Kenntnisse gibt oder ein bestimmtes
476 Wissen über verschiedene Aspekte von Migration oder Kultur, was hilfreich sein kann?
477 49m42s

478 B1: Also ich glaube schon, dass spezifische Fortbildungsangebote, wo es auch um
479 kulturelle Hintergründe geht, oder Literatur auf jeden Fall, ganz wichtig und hilfreich
480 ist. Dass man zumindest versucht, sich ein Bild zu machen, oder auch, also umgekehrt
481 habe ich sicher sehr viel gelernt durch diese Dolmetscher, weil die eben selber auch
482 meistens aus diesem Hintergrund gekommen sind. Sei es eben zum Beispiel wie
483 unterschiedlich mit Trauer umgegangen wird, also, wie der erste türkische Vater sich
484 auf den Boden geworfen und gejammert hat, weil das Kind gestorben ist, war es für
485 mich noch sehr irritierend und befremdend. Aber mit der Zeit, wo ich gelernt habe, die
486 gehen einfach anders damit um, die zeigen das viel extrovertierter, diese Trauer, hat es
487 begonnen, mich weniger zu irritieren, wie unterschiedlich eben zum Beispiel mit Trauer
488 umgegangen wird. Oder dass dann auf einmal die ganze Verwandtschaft im Raum
489 weinend um das Kind sitzt, das war am Anfang sicherlich, ..., ja, da gehen auf einmal
490 zwanzig Leute rein. Wenn man dann sozusagen mitbekommt, wie dort zu Hause
491 getrauert wird, wie da die Rituale ablaufen, dann ist das sehr hilfreich, oder ich kann
492 dann auch schon vorneweg einfach fragen, soll ich den Imam verständigen, zum
493 Beispiel. Also das **Wissen** über das Prozedere kann auch helfen, da die Familie auch
494 gleich adäquater unterstützen zu können, und dass die sich auch wahrgenommen und
495 ernstgenommen fühlen in dem, wie sie gern damit umgehen wollen. Aber da glaube ich
496 braucht es einfach Menschen, die wirklich aus dem Bereich kommen, dass man
497 Fortbildungen bekommt, das ist auf jeden Fall ganz wichtig. Oder auch im Team, wenn
498 ich da weiß, dass da familiäre Hintergründe sind, die selbst eben auch aus einem
499 anderen kulturellen Kontext sind, dann ist das auch = 52m58s

500 I: =sehr hilfreich. 52m59s

501 B1: Sehr Hilfreich, ja. 53m01s

502 I: Und wenn Sie da speziell an die Problemlagen denken, mit denen Sie konfrontiert
503 sind in der Elternarbeit, haben Sie da das Gefühl, dass der Aspekt **Kultur** irgendwie
504 miteinfließen kann, also wenn man zum Beispiel von Vorstellungen von Entwicklung
505 spricht, oder Erziehungsvorstellungen? 53m25s

506 B1: Ja, also sicherlich gerade bei Erziehungshaltungen, wo es dann natürlich sehr
507 schwierig ist, weil dann auch Werte aufeinanderstoßen, also unterschiedliche
508 Wertvorstellungen, was bedeutet Erziehung. Und da habe ich aber das Gefühl, dass
509 nicht allein nur das Kulturelle so ein Gewicht hat, sondern da geht es wirklich so um
510 diese persönlichen Erfahrungen, die jeder gemacht hat, wie er Erziehung erlebt hat, da
511 habe ich weitaus weniger jetzt das Gefühl, dass das Kulturelle **allein** so ein Gewicht hat,
512 das glaube ich nicht. 54m17s

513 I: Ok. Und wenn Sie da an = 54m18s

514 B1: = das ist jetzt mein Eindruck. 54m20s

515 I: Und wenn Sie jetzt nicht an Kultur denken, sondern an Migration oder den Prozess
516 Migration, haben Sie da das Gefühl, dass das irgendwelche Auswirkungen hat, erleben
517 Sie da dann Unterschiede? 54m37s

518 B1: Also das glaube ich schon einen sehr massiven Einfluss, Migration, weil es
519 wirklich die Entwurzelung ist. Gerade auch wenn ich mir denke, die Kinder haben das
520 nicht entschieden, das war die Entscheidung der Eltern, oder es ist eben den Eltern
521 nichts anderes übriggeblieben, zum Beispiel aus politischen Gründen ins Exil zu gehen.
522 Ich habe schon sehr stark den Eindruck, dass erstens einmal die Kinder da sehr viel
523 spüren, aufgreifen, das sehen wir oft, was sich dann auch in den Testergebnissen zeigt.
524 Und wo auch bei den Eltern Schuldgefühle da sind, dass es ihnen nicht möglich war,
525 ihren Kindern zu gewährleisten, dass sie dort in dem Land, das sie auch lieben, bleiben
526 können. Ich erlebe auch so dieses Hin- und Herwandern zwischen diesen Welten, wenn
527 das jetzt nicht gerade ein kriegsbedrohtes Gebiet ist, wie zum Beispiel das ehemalige
528 Jugoslawien, wo dann auf jeden Fall ein Haus gebaut wird und man jeden Sommer
529 dorthin zurückkehrt. Wobei die jüngeren Kinder eher noch sozusagen mitschwingen, die
530 älteren Kinder sich eigentlich dort überhaupt nicht finden, weil sie dort keine Peergroup
531 haben, also die sich immer mehr entfernen aus dem, was ihren Eltern ein Bedürfnis ist.
532 Das ist ganz ganz schwierig, wie können die sozusagen diese beiden Welten unter einen
533 Hut kriegen, das fällt mir schon immer wieder auf, so diese Balance zu finden. 56m46s

534 I: Also Ihrer Erfahrung nach hat Migration Einfluss auf Familie, Elternschaft und
535 Erziehung? 56m54s

536 B1: Ja. 56m55s

537 I: Erziehung vielleicht dann = 56m57s

538 B1: = Sicher, naja auf jeden Fall. Ich denke mir, sie sind ja hier doch auch vielleicht
539 wiederum mit anderen Werten direkter konfrontiert, versuchen aber das, was sie von
540 den Eltern mitbekommen haben, gerade da auch noch aufrecht zu erhalten, um
541 **irgendetwas** zu bewahren. Und dann passt das aber auch nicht, und ich denke mir, es
542 ist ganz schwierig, das zu integrieren, und sich nicht zu fühlen, als hätten sie jetzt alles
543 verraten. Nicht nur, dass sie weggegangen sind, verraten sie auch noch die
544 Erziehungshaltungen, das ist oft ein ziemliches Dilemma. 57m40s

545 I: Und somit ist Migration durchaus auch belastend? 57m42s

546 B1: Ja. 57m44s

547 I: Ok. Also ich schaue jetzt, dass ich relativ rasch zum Ende komme. Sie haben vorher
548 schon von Literatur gesprochen und Fortbildungsangeboten, mich interessiert noch, wie
549 Sie glauben, dass man sich am besten **Kompetenzen**, interkulturelle Kompetenzen oder
550 transkulturelle Kompetenzen aneignen kann? 58m05s

551 B1: **Wie** jetzt? 58m08s

552 I: Haben Sie das Gefühl, dass Ausbildungen genügend oder ausreichend vorbereiten auf
553 die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund? 58m29s

554 B1: Also ich glaube, wenn man vom Professionellen her einfach weiß, ich brauche das
555 noch für mein Handwerkzeug, dann schaut man sich die entsprechenden Fortbildungen

556 auch an. Es war ja auch so, dass von unserem Institut auch einmal eine Tagung speziell
557 auf dieses Thema bezogen gehalten wurde, die ich sehr spannend gefunden habe, weil
558 da auch Ethnologen eingeladen worden sind, ich glaube das ist einfach wichtig. Es gab
559 auch Workshops mit speziellen Institutionen, wie ESRA und MITEINANDER
560 LERNEN, dass die sich auch wirklich immer wieder vernetzen oder Angebote machen,
561 dass man sich dann spezifisch mit dieser Thematik auseinandersetzen kann, das ist
562 sicherlich immer wieder wichtig, daran zu arbeiten = 59m35s

563 I: = Aber die Fortbildungsangebote gibt es? 59m37s

564 B1: Ja, die gibt es. 59m39s

565 I: Und auch in die Richtung, dass sich typische Problemlagen der Elternarbeit
566 wiederfinden, eben familienspezifisch, oder eltern-, erziehungsspezifisch, im Kontext
567 mit Migration oder Kultur, sozusagen dass dieser Themenkreis in sich = 1h00m03s

568 B1: = Ich denke mir, das kann man sich überall herauspicken, so spezifisch jetzt hier die
569 Elternarbeit auch ist, da muss ich mir die Elemente dazu sozusagen aus den diversen
570 Fortbildungen einfach = 1h00m14s

571 I: = wie meistens bei Fortbildungen wahrscheinlich? 1h00m17s

572 B1: Ja. 1h00m20s

573 I: Und das Letzte was mich noch interessiert ist die institutionelle Ebene, wie Sie da die
574 Unterstützungssysteme wahrnehmen im Hinblick auf die Arbeit mit Familien mit
575 Migrationshintergrund. Haben Sie das Gefühl, die institutionellen Rahmenbedingungen
576 kommen einer interkulturell sensiblen Arbeit entgegen, oder gibt es da etwas, was Sie
577 vielleicht vermissen? 1h00m43s

578 B1: Also prinzipiell finde ich, dass wir wirklich ein feines Netz haben, es ist wirklich
579 so, wenn es für uns Fragestellungen gibt, dann sehr wohl auch ein Vernetzen passiert
580 mit entsprechenden Institutionen, wo man sich einfach auch kurzfristig informiert und
581 schaut, wie kann ich da tun, oder gibt es andere Unterstützungsmöglichkeiten, die wir
582 jetzt vorneweg nicht so bieten können, auch weil ich sage, man kann als Institution
583 einfach nicht alles abdecken und diese Vermessenheit haben wir auch nicht. Ich denke
584 mir, wichtig ist diese Offenheit, und zu schauen, was braucht diese Familie, sind wir die
585 Richtigen, oder braucht es vielleicht jemand anderen. Es ist auch wichtig, zum Beispiel
586 von der Sprache her, zu schauen, dass die dort und dort **landen** können, dass man dort
587 anruft, man versucht, zumindest mit zu unterstützen. Nicht zu sagen, so da haben Sie
588 die Telefonnummer und rufen Sie dort an, sondern ich sehe das dann schon als meine
589 Aufgabe, da wirklich die Schiene zu legen. Natürlich wenn die sagen, ich mache mir
590 das schon, ist es eh klar, aber wenn sie möchten, unterstütze ich sie und rufe einmal an
591 und frage, wann sie kommen können und so weiter. Aber ansonsten habe ich wirklich
592 das Gefühl, dass in **unserer** Institution, zum Beispiel auch wenn ich sage, ich möchte
593 das in einer Supervision besprechen, wir haben in der Konferenz auch immer wieder
594 Supervisionen, dann ist das alles sehr gut möglich. 1h02m32s

595 I: Also interkulturelle Aspekte werden auch angesprochen? 1h02m34s

596 B1: Ja. 1h02m35s

597 I: Im Team und = 1h02m35s

598 B1: = und da ist auch ein hohes Bewusstsein, das, soweit es möglich ist, zu
599 berücksichtigen, und auch ein Bewusstsein, dass das einfach eine **Realität** ist, mit der
600 wir tagtäglich konfrontiert sind. Das andere ist, dass kaum Ressourcen von **politischer**
601 Seite her gestellt werden, aber ich glaube, das Problem haben eh alle, also insofern.
602 1h03m04s

603 I: Und bei der Teamzusammenstellung, haben Sie da das Gefühl, dass interkulturelle
604 Aspekte eine Rolle spielen? 1h03m12s

605 B1: ... also im Ansatz wird es sicherlich auch mitbedacht, wenn es möglich ist, aber es
606 ist so, dass es gar nicht so viele Therapeutinnen und Therapeuten, jetzt speziell auch mit
607 Kindertherapieausbildung, bei den Bewerbungen gibt. Also wir haben jetzt schon auch
608 einen Kollegen, der erst neu dazugekommen ist, was auch für uns ein ganz feiner
609 Aspekt ist, dass der noch so einen anderen kulturellen Hintergrund mitbringt, der
610 einfach sehr hilfreich ist, sei es, dass dann Männer auch diesen Kontext leichter
611 annehmen können, oder auch, dass wir einfach Informationen oder Unterstützung
612 bekommen, aha, wie handle ich das dann besser. 1h04m13s

613 I: Also in Bezug auf die Teamzusammenstellung haben Sie das Gefühl, es ist durchaus
614 willkommen, selber = 1h04m19s

615 B1: = wenn sich sozusagen wer anbietet [gleichzeitig gesprochen], genau, dann wird
616 sicherlich auch sehr gerne integriert werden = 1h04m28s

617 I: = also sowohl, was die Sprachkompetenzen betrifft als auch vielleicht einen eigenen
618 Migrationshintergrund? 1h04m32s

619 B1: Ja, genau. 1h04m33s

620 I: Und die allerletzte Frage [beide lachen], haben Sie schon einmal etwas vom Begriff
621 interkulturelle Öffnung gehört? 1h04m44s

622 B1: Interkulturelle Öffnung so direkt, aber ich denke mir, ist sicher auf jeden Fall
623 gut und förderlich, aber jetzt in welchem Kontext? 1h05m00s

624 I: Im Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen = 1h05m04s

625 B1: = der Medien oder so? 1h05m04s

626 I: Ach so, der Kontext, von dem ich das habe? 1h05m07s

627 B1: Ja. 1h05m07s

628 I: Literaturkontext. Mich hat es nur interessiert, ob das ein Begriff ist, oder = 1h05m20s

629 B1: = Nein, also jetzt nicht so ein vertrauter, dass ich sage, das ist Gang und Gebe oder
630 so. 1h05m25s

631 I: Und bezüglich der Begrifflichkeiten, ich habe jetzt immer von interkultureller
632 Kompetenz gesprochen, ist das etwas, mit dem Sie begrifflich was anfangen können,
633 oder würde Ihnen etwas anderes besser gefallen... also aus psychoanalytischer Richtung
634 ist mir eher transkulturell oder transkulturelles Verstehen untergekommen. 1h05m49s

635 B1: ... 1h05m53s

636 I: Gibt es da irgendetwas, was Ihnen gefällt oder nicht gefällt? 1h05m55s

637 B1: Also ich finde, diese interkulturelle Kompetenz ist für mich durchaus stimmig, da
638 weiß ich schon etwas damit anzufangen, in dem Sinne, dass das **passend** ist. 1h06m10s

639 I: Das interessiert mich nur. 1h06m11s

640 B1: Jaja. 1h06m13s

641 I: Ok. Also ich bin jetzt eigentlich realtiv am Ende angelangt, fällt Ihnen in dem
642 Kontext noch irgendetwas ein, vielleicht sogar speziell psychodynamisch, im Kontext
643 zu Kompetenzen in der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund? 1h06m26s

644 B1: also ich denke mir, das ist nicht nur kulturell bedingt, eben die Integration
645 von ... Außensicht, oder eben auch Wertigkeiten zum Beispiel, das ist für mich nicht
646 einschlägig nur auf diesen Sektor bezogen. Also ich denke mir, das ist ein primäres
647 Bestreben oder Bedürfnis, dass man versucht, das Unbewusste, soweit es möglich ist,
648 auch erkennbar zu machen, und es hilft mit, dass man einfach stabiler sozusagen oder
649 sehr viel bewusster dann auch mit **Dynamiken** umgehen kann, oder warum ich gerade
650 auf so etwas reagiere, aber ich glaube das ist einfach **nicht** auf diesen kulturellen Aspekt
651 zu reduzieren. 1h07m40s

652 I: Also verstehe ich das richtig, Problemlagen nicht unbedingt kulturalisieren, also das
653 nur auf die Kultur zu reduzieren = 1h07m48s

654 B1: = Ja, ja, genau, das ist zu einfach = 1h07m50s

655 I: = Sondern ganz differenziert = 1h07m51s

656 B1: = Ja, ja = 1h07m52s

657 I: = Dass das ein sehr komplexes = 1h07m53s

658 B1: = Ja. 1h07m55

659 I: Gut, ich glaube, das wäre es soweit für mich. Vielen herzlichen Dank! 1h07m59s

660 B1: Ja gerne! 1h08m00s

661 I: Ich schalte dann jetzt aus. 1h08m02s

1 **F2. Transkription des Gesprächs mit Person B2**

2 I: Zu Beginn könnten Sie vielleicht über das Institut für Erziehungshilfe sprechen, also
3 welche Angebote es gibt und an welche KlientInnen diese gerichtet sind? 00m1 1s

4 B2: Ok. Also es gibt über ganz Wien verteilt fünf Institute, zusammengefasst ist es das
5 Institut für Erziehungshilfe, und diese fünf Institute sind regional für bestimmte Bezirke
6 zuständig, sodass das gesamte Stadtgebiet sozusagen abgedeckt und versorgt wird.
7 Wobei versorgt heißt, dass der Bedarf eigentlich viel größer wäre als wir dem
8 entsprechen könnten. Aber die Ressourcen sind nun einmal knapp, wir versuchen mit
9 den knappen Ressourcen zurecht zu kommen, kommen aber immer wieder in die
10 Situation, dass wir für doch viele Familien, die Unterstützung bräuchten, dann kein
11 Angebot machen können und weiterempfehlen müssen zu den niedergelassenen
12 Therapeuten oder anderen Institutionen. Das Angebot an die Familien mit Kindern
13 richtet sich, also die Angebotspalette beginnt schon bei Kleinstkindern, es gibt
14 Institute, da wird Mutter-Kleinkind-Arbeit gemacht, man nennt das dann Baby-
15 Beobachtung, also eine Arbeit mit Mutter und Säugling oder mit Kleinkind. Und da
16 geht es darum, bei Interaktionsproblemen zwischen Mutter und Kind schon vermittelnd
17 eingreifen zu können und auf diese Weise schon prophylaktisch wirksam werden zu
18 können, damit sich so eine beeinträchtigte Abstimmung zwischen Mutter und Kind
19 nicht zu einem gravierenden Problem entwickelt, sondern das in eine positive Richtung
20 gelenkt werden kann. Das sind unsere jüngsten Klienten mit Müttern und manchmal
21 Eltern. Dann haben wir ein Angebot, wo vorherrschend die Diagnostik ist, also wenn
22 Eltern oder ein Elternteil sich an uns wendet, weil es Probleme gibt mit dem Kind oder
23 das Kind Probleme hat, dann können wir zuerst einmal ein abklärendes Gespräch
24 anbieten mit einem Elternteil, beiden Eltern oder, es gibt ja auch Pflegeeltern, also
25 Bezugspersonen, um einmal vertieft abzuklären, worum es genau geht, wie das Problem
26 sich darstellt, wie die Interaktion zwischen Mutter und Kind ist und ob wir sozusagen
27 die geeignete Stelle sind. Wenn bei diesem Gespräch herauskommt, wir sind die
28 geeignete Stelle, dann können wir für Kinder ab etwa dreieinhalb bis vier Jahren eine
29 psychologische Diagnostik anbieten, wo eine Testbatterie, also mehrere psychologische
30 Tests angewendet werden, abgestimmt auf das Alter des Kindes, um sozusagen den
31 seelischen Zustand des Kindes zu erfassen. Bei Schulkindern oder älteren
32 Kindergartenkindern kann man dann auch schon einen Intelligenztest machen, um da
33 die Situation einschätzen zu können. Und parallel dazu findet auch ein ausführliches
34 anamnestisches Gespräch mit den Eltern oder Elternteilen statt, um sozusagen ein
35 abgerundetes Bild von der familiären Situation, von der Situation des Kindes und seiner
36 Problematik zu bekommen. Die Auswertungen der Tests werden in der Teamkonferenz
37 besprochen. Es gibt einmal in der Woche eine Teamkonferenz, wo alle Mitarbeiter eines
38 Instituts die Fälle besprechen, die zur Diagnostik da waren, laufende Fälle, also
39 Betreuungsfälle, besprechen und die Arbeit auch koordiniert wird, da werden die
40 Testergebnisse besprochen. Die Ergebnisse der Testung werden dann mit den Eltern
41 besprochen und, wenn das Kind schon ein entsprechendes Alter hat und auch
42 grundsätzlich das Interesse und die Bereitschaft hat, auch mit dem Kind oder
43 Jugendlichen. Also ich habe jetzt die ganz kleinen Kinder angesprochen, dann ab

44 dreieinhalb-vier Jahren zur Testung, und grundsätzlich sind wir für Jugendliche bis
45 achtzehn Jahre zuständig. Und nach dieser Diagnostikphase entscheidet sich es, dann
46 gibt es verschiedene Betreuungsmodelle. Es gibt zeitlich begrenzt oder terminmäßig
47 begrenzt eine bestimmte Anzahl von Beratungsgesprächen mit den Eltern oder wenn
48 wir finden, dass das Kind oder der oder die Jugendliche therapeutische Unterstützung
49 bräuchte, dann die Situation aber so ist, dass wir eine Warteliste haben und da auf jeden
50 Fall Zeit vergeht, bis das Kind oder der oder die Jugendliche einen Therapieplatz
51 bekommen kann. Wir überbrücken dann die Zeit und führen in größeren Abständen
52 zumindest Gespräche mit den Eltern oder Elternteilen, um den Kontakt zu halten und
53 auch sozusagen sich verschärfende Krisen irgendwo abfangen zu können oder die
54 Situation günstig beeinflussen zu können... Die **Symptome**, mit denen Eltern zu uns
55 kommen, da ist es überwiegend so, dass Eltern von Kindergartentanten, Lehrern, oder
56 ehemaligen Klienten, oder Bekannten, die schon irgendwie Kontakt zum Institut gehabt
57 haben, an uns empfohlen werden. Oder es gibt auch Eltern, die uns im Internet finden
58 und aus dem Grund dann zu uns kommen. Der Vorstellungsgrund, warum sie dann
59 herkommen, also das ist eine ganze Palette zwischen aggressiver Symptomatik, die ein
60 Kind zeigt, entweder in der Familie oder im Kindergarten oder in der Schule, bis die
61 ganze Palette neurotischer Symptome, von Lernschwierigkeiten, oder Einnässen, oder
62 Stottern, ... eher weniger häufig, aber manchmal gibt es doch Eltern oder auch Lehrer,
63 denen das auffällt, wenn Kinder übermäßig zurückgezogen sind, irgendwie eine
64 depressive Symptomatik zeigen, die aber dann nicht auffällig ist oder nicht so schreiend
65 ist, wie schwierige Kinder. Also da bedarf es dann sozusagen besonders aufmerksamer
66 Bezugspersonen, oder Lehrer die dann aufmerksam machen, da gibt es eben die
67 Probleme, es wäre gut wenn man genauer hinschauen würde, diese kommen auch zu
68 uns, aber zahlenmäßig glaube ich, ist das nicht so häufig, also die Kinder mit einer
69 Symptomatik, die schwierig ist im Umgang mit anderen oder sich in
70 Lernschwierigkeiten äußert, die sind dann wesentlich häufiger... Also das ist
71 sozusagen das Kernangebot. Zusätzlich haben wir dann auch noch für Pflegemütter und
72 Pflegeeltern Gruppenangebote, das auch im Rahmen eines besonderen Projektes, dann
73 gibt es in einzelnen Instituten auch Elterngruppen, um Eltern die Möglichkeit zu geben,
74 sozusagen selber oder mit Unterstützung dieser Gruppe dann, manche Probleme leichter
75 bewältigen zu können. Im Moment fällt mir jetzt nicht mehr ein, es gibt aber noch einen
76 Folder, haben Sie den bekommen schon? 10m23s

77 I: Ein Folder vom = 10m24s

78 B2: = vom Institut? 10m26s

79 I: Einen Folder vom Institut nicht, nein. 10m29s

80 B2: Haben Sie ihn nicht bekommen, dann gebe ich Ihnen den auf jeden Fall dann mit.
81 Da kann es sein, dass da noch irgendetwas zusätzlich draufsteht [B2 holt Folder
82 und liest] ja, die Ängste und Schlafstörungen und Essstörungen habe ich noch nicht
83 erwähnt. Da steht dann auch noch Trennungsprobleme, Kontaktschwierigkeiten und
84 aggressive Symptomatik habe ich schon gesagt. Dann gibt es natürlich auch die ganz
85 ganz schwierigen Themen, wo Gewalt oder Missbrauch oder Misshandlung im Spiel ist,

86 und da ist dann in der Regel auch das Jugendamt irgendwie beteiligt. Das sind die so
87 ganz schwierigen und ganz schlimmen Fälle, wo man auch Zusammenarbeit in einem
88 größeren Rahmen suchen muss. Ja, ganz allgemein ist hier mit Krisen und Konflikte in
89 Familien angegeben. 11m51s

90 I: Ich sehe schon, eine breite Palette. 11m54s

91 B2: Ja. 11m56s

92 I: Bezüglich des Settings interessiert mich noch, die Arbeit mit den Kindern und die
93 Arbeit mit den Eltern, findet die immer getrennt voneinander statt, außer natürlich die
94 Mutter-Kleinkind-Therapie? 12m09s

95 B2: Genau, die findet getrennt statt. Also das ist so das klassische Child Guidance
96 Setting, dass der therapeutische Rahmen für das Kind sozusagen extra geschützt wird
97 und die Arbeit mit dem Kind unter einem besonderen Schutz verläuft, und parallel dazu
98 die Arbeit mit Eltern oder Elternteilen gemacht wird. Wobei es so ist, also früher gab es
99 einmal eine ganz strikte Trennung, jetzt machen wir das so, dass zu Beginn der Therapie
100 die Eltern natürlich die Therapeutin, den Therapeuten kennenlernen und es da einmal
101 einen Kontakt gibt. Aber dann wird mit den Eltern schon besprochen, warum wir dieses
102 getrennte Setting haben, dass ein Kind eben auch erlebt, das ist etwas ganz besonderes,
103 was es bekommt, das ganz speziell nur für das Kind ist, und was immer da gesprochen
104 wird, ausgedrückt wird, über das Spielen, über das Verhalten, bleibt auch in diesem
105 geschützten Rahmen und es wird auch nicht eins zu eins zu den Eltern transportiert. Die
106 Eltern erfahren dann natürlich schon in den Gesprächen in groben Zügen, worum es
107 geht und mit welcher Thematik sich das Kind beschäftigt, weil das ja natürlich auch für
108 die Eltern wichtig ist und das Ganze ja auch mit der Auseinandersetzung der Eltern mit
109 der Problematik Hand in Hand läuft. 14m05s

110 I: Also es wird auch rückgemeldet, aber nur zum Teil? 14m09s

111 B2: Genau, also nicht inhaltlich jedes Detail sozusagen, aber die Eltern erfahren
112 natürlich, um welche Themen es geht in der Kindertherapie, womit das Kind gerade
113 beschäftigt ist und wie der Verlauf der Therapie ist, also zeigen sich Fortschritte in dem
114 und dem Bereich, oder wie tiefgehend ist schon die Auseinandersetzung mit Problemen.
115 14m39s

116 I: Ok. Mich interessiert im Speziellen ja die Elternarbeit, Sie sind in der Elternarbeit
117 tätig oder? 14m46s

118 B2: Ja, genau, ich mache ausschließlich die anamnestiche Arbeit mit den Eltern und
119 die begleitende Arbeit zur Therapie oder auch Eltern allein, also das, wo Kinder nicht
120 zur Therapie kommen, sondern wir da in Gesprächen mit den Eltern versuchen,
121 stabilisierend oder problemlösend einzuwirken. 15m12s

122 I: Mich interessiert das Selbstverständnis der Elternarbeit, also welche Funktion diese
123 erfüllt, haben Sie schon angesprochen, und was es heißt, in der Elternarbeit tätig zu

124 sein. Inwiefern würden Sie sagen, das ist Beratung, Erziehungsberatung oder geht es
125 doch irgendwie ins Therapeutische? 15m33s

126 B2: Ja, da gibt es natürlich auch eine breite, eine große Bandbreite, von
127 Erziehungsberatung, Beratung bis unterschiedlich intensiver Beschäftigung mit eigenen
128 Kindheitserlebnissen, der eigenen Elterngeschichte und allem was sich da entwickelt
129 hat, die Dynamik, die in der Paarbeziehung entstanden ist und dann auf das Kind
130 einwirken kann, also in dieser Bandbreite bewegt sich das. Es gibt schon längere Zeit
131 die Auseinandersetzung, ist das jetzt Elternarbeit, man arbeitet mit den Eltern an
132 verschiedenen Themen, oder ist das etwas Therapeutisches. Grundsätzlich ist es so, bei
133 uns haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter alle psychotherapeutische Ausbildung,
134 tiefenpsychologisch orientiert, und die Arbeit mit den Eltern hat sozusagen einen
135 therapeutischen Hintergrund. Wie weit das dann aber tatsächlich therapeutisch
136 ausgeprägt ist, das hängt sehr stark natürlich von der Person ab, die diese Arbeit macht,
137 aber auch von der Bedürftigkeit und der Bereitschaft der Eltern, auf dieses Angebot
138 einzusteigen und nach Bedürftigkeit und Fähigkeit da auch therapeutischen Nutzen zu
139 ziehen. 17m41s

140 I: Also die Grenzen sind da nicht so klar abgesteckt und = 17m46s

141 B2: = also ich würde sagen, das ist fließend, wobei es natürlich schon so ist, dass man
142 das auch mit Eltern klären muss. Wenn es in zunehmendem Maße therapeutisch wird,
143 braucht man natürlich auch das Einverständnis der Eltern dazu, also man darf die
144 therapeutische Arbeit nicht verschleiern und so tun, als würden wir eh nur irgendwie
145 Gespräche führen und im Untergrund ist es eine Therapieangelegenheit. Also das muss
146 man natürlich schon auch klären und das Einverständnis der Eltern einholen. Aber ich
147 würde sagen, die Person, die die Elternarbeit macht, hat einen therapeutischen
148 Hintergrund und je nachdem, was sich dann entwickelt oder entsteht, das hängt von der
149 Bereitschaft, der Fähigkeit und auch der Absicht der Eltern ab. 18m58s

150 I: Und, Sie haben schon angedeutet, dass es am Institut üblich ist, oder dass die meisten
151 MitarbeiterInnen eine tiefenpsychologische Orientierung haben, sowohl in der
152 Therapieausbildung als auch in der Arbeitsweise? 19m15s

153 B2: Ja, das ist der generelle Zugang am Institut, das tiefenpsychologische Verständnis,
154 schon beginnend bei der Diagnostik wird versucht, die Symptomatik über das
155 konflikthafte tiefenpsychologische Modell zu verstehen. Demnach nicht
156 verhaltenstherapeutisch zu versuchen, etwas abzutrainieren oder ähnliches, sondern zu
157 versuchen, die zugrundeliegenden Konflikte zu verstehen und so zu Lösungen zu
158 kommen, die für das Kind weniger schädigend sind. 20m00s

159 I: Kann man davon sprechen, dass Sie mit einem vorwiegend tiefenpsychologischen
160 theoretischen Hintergrund in die Elternarbeit gehen? 20m08s

161 B2: Ja. 20m09s

162 I: Die Funktion der Elternarbeit, welche diese am Institut erfüllt, haben Sie schon näher
163 beschrieben, vielleicht noch, was das dann speziell heißt in der Arbeit mit den Eltern,
164 welche Aufgaben Sie persönlich da haben? 20m28s

165 B2: Also in der Regel findet die Arbeit mit den Eltern in wöchentlichen Terminen oder
166 manchmal in vierzehntägigen Terminen statt, diese Elternarbeit die parallel zur
167 Kindertherapie stattfindet. Das ist eine intensive Auseinandersetzung mit der
168 Elternsituation, mit erzieherischen Funktionen, sehr oft natürlich auch mit der
169 Familien- und Paarsituation, oder es sind ja oft dann auch Patchworkfamilien, wo
170 Partner in der Familie leben, deren Funktion oft auch schwierig für sie selber zu klären
171 ist, und wo es dann gut ist, zu reflektieren, welche Rolle nimmt der neu
172 hinzugekommene Elternteil, jetzt unter Anführungszeichen, ein ... 21m53s

173 I: Und kann man diese großen Themenkomplexe umschreiben mit Familie, Elternschaft
174 und Erziehung, um die es geht? 22m00s

175 B2: Ja, ja. Und je nachdem wie tiefgehend das wird, ist oft auch eine
176 Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheitsgeschichte und dem Verhältnis zu den
177 Eltern auch Inhalt dieser Gespräche. 22m25s

178 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
179 konfrontiert sind, welche sind das? 22m35s

180 B2: Ja die Konflikte im Umgang mit den Kindern nehmen natürlich einen großen
181 Raum ein, was diese Herausforderungen für einen selber bedeuten und wie der eigene
182 Umgang dann mit diesen schwierigen Erziehungssituationen, schwierigen
183 Beziehungskonstellationen zum Kind, oder schwierigen Beziehungserfahrungen zum
184 Kind erlebt und verarbeitet werden, also diese Auseinandersetzung. Schwierigkeiten in
185 der Paar- und Elternbeziehung untereinander, also das ganze Beziehungsgeflecht, das in
186 der Familie wirksam ist und die damit verbundenen Schwierigkeiten, aber nicht immer
187 nur. Wir suchen auch die positiven Erlebnisse und das, wo sichtbar wird, was die Eltern
188 einbringen, wo sie sich kompetent erleben können. Was so im gesamten
189 Beziehungsgeflecht der Familie auftritt, das ist natürlich großes Thema, und was in der
190 Eltern-, Paarbeziehung geschieht, und wie sich das auf die Kinder auswirkt, und wie
191 gesagt, auch die eigenen Kindheitserfahrungen mit den eigenen Eltern spielen eine
192 große Rolle. 25m17s

193 I: Ok. Wenn Sie an die Elternarbeit denken, welche Schwierigkeiten nehmen Sie da
194 wahr? Gibt es da irgendwas, was Sie als belastend erleben? 25m26s

195 B2: Ja Also wenn man so beginnt, es ist für Eltern prinzipiell schon einmal eine
196 schwierige Situation, zu uns zu kommen und damit irgendwie offen zu legen, es gibt
197 Schwierigkeiten mit den Kindern. Das ist schon einmal kränkend, weil man eigentlich
198 erlebt, so wie ich mir das einmal vorgestellt habe, wie das mit den Kindern sein wird,
199 und wie ich es jetzt erlebe, da gibt es eine gravierende Diskrepanz, und so wie ich mir
200 das gewünscht habe, hat sich das nicht realisieren und verwirklichen lassen. Das ist
201 schon einmal für Eltern auch eine schwierige Situation, denke ich mir, zu dem zu

202 stehen, und sich dem auch auszusetzen. Wir versuchen dann dem so zu begegnen, dass
203 wir schon vermitteln, naja erstens einmal läuft im Beziehungsgeschehen einer Familie
204 vieles so ab, was viel mit **unbewusstem** Geschehen zu tun hat und daher auch der
205 bewussten Steuerung oft nicht direkt unterliegt, und zweitens ist das eine so komplexe
206 Sache, dass da auch Schwierigkeiten entstehen. Und wenn man hierherkommt, heißt das
207 nicht, dass sie die einzigen Eltern sind, die Schwierigkeiten haben, sondern im
208 Gegenteil, das haben viele, ich würde sagen, das gehört auch zum Familiendasein dazu,
209 dass es Schwierigkeiten gibt. Aber Eltern, die zu uns herkommen haben sozusagen
210 schon das große Verdienst, dass sie bereit sind, sich damit auseinanderzusetzen und eine
211 Verbesserung herbeiführen zu wollen. Und ich glaube, mit dieser Haltung und dem
212 Respekt, den man diesem Bemühen schon einmal gegenüber ausdrückt, kann man dann
213 so dieses Kränkende und Demütigende schon ein bisschen abfangen, was prinzipiell mit
214 dieser Situation verbunden ist. Dann ist es natürlich oft von den Eltern der Wunsch und
215 die Hoffnung, es gebe so einfache Rezepte und Ratschläge und man könnte die
216 Probleme rasch und effizient aus der Welt schaffen. Und da gibt es oft eine
217 Enttäuschung, weil das so nicht funktioniert und es unterschiedlich lang braucht, bis
218 sozusagen verstanden wird, was unser Angebot ist und in welcher Weise wir versuchen,
219 Probleme zu lösen oder Entwicklungen in eine positive Richtung zu lenken. Und dass
220 das viel Engagement von den Eltern verlangt, und auch Bereitschaft, auf so etwas
221 einzusteigen, und das auch sozusagen eine fordernde Auseinandersetzung ist, eine
222 **herausfordernde** Auseinandersetzung mit dem was man in der Familie erlebt. Und
223 man muss sich da auch zeigen und was von sich mitteilen, und das ist nicht immer
224 leicht, darauf einzusteigen. Das hängt zum Teil ein bisschen auch damit zusammen,
225 dass sich nicht alle Eltern leicht tun, innere Prozesse zu verbalisieren oder innere
226 Prozesse **überhaupt** zu reflektieren, also das sind Fähigkeiten, die müssen manchmal
227 auch erst entwickelt werden und es ist oft auch ein mühsamer Weg ... Aber nachdem
228 unsere Arbeit ja langfristig angelegt ist, sind auch dann positive Entwicklungen zu
229 erreichen, oft mühsam, oder mitunter mühsam, aber ... und manchmal ist es auch
230 schwierig, mit der Ungeduld der Eltern zurecht zu kommen. Denen gehen dann die
231 Fortschritte oft nicht rasch genug vor sich, oder sie sind enttäuscht, wenn sich
232 Entwicklungen nicht kontinuierlich in eine positive Richtung bewegen, sondern es auch
233 wieder Krisenzeiten gibt, oder Symptome sich verschlechtern, aus welchen Gründen
234 auch immer. Aber es gibt eben auch Krisenzeiten oder Entwicklungen, dass schon
235 gebesserte Symptome wieder erneut auftreten. Da hilft die begleitende Elternarbeit dann
236 auch, zu verstehen, was da gerade vor sich geht, dann die Geduld aufzubringen, wir die
237 Eltern dabei auch zu stützen, diese schwierigen Zeiten durchzuhalten, also das sind alles
238 Funktionen dann von der Elternarbeit. 31m31s

239 I: Und gibt es da für Sie selbst, für Sie persönlich als Elternberater oder Elterntherapeut,
240 etwas was Sie als schwierig oder belastend erleben? 31m39s

241 B2: Natürlich.... Es gibt schon die Erlebnisse, wo man an Grenzen stößt, wo man das
242 Gefühl hat, es ist schwer zu vermitteln, worum es in unserer Arbeit geht, es ist schwer,
243 Eltern so zu unterstützen, dass sie in diesen reflektierenden Prozess einsteigen können.
244 Man wird mit Situationen konfrontiert, die einen sehr berühren, Erlebnisse aus der

245 eigenen Geschichte, wo man dann besonders berührt wird, wenn man im Zuge der
246 Elternarbeit an manche Themen kommt, ich denke, das sind so die Bereiche die
247 schwierig sind. Es ist manchmal so, dass auch Eltern aggressiv sein können, schwierig
248 sein können, man sozusagen auch Enttäuschungen der Eltern und Wut der Eltern ganz
249 persönlich aushalten muss, und Emotionen abbekommt, die einem nicht nur persönlich
250 gelten, aber man dann doch in diesem intensiven Kontakt auch sehr direkt adressiert
251 kriegt [beide lachen]. Und es gibt auch die Situationen, wo Eltern
252 Erziehungsvorstellungen und -konzepte haben, die sehr sehr gegen unsere
253 Vorstellungen sind. Wo die Art der Autoritätsausübung oder Strafen oder generell der
254 Umgang in einer Weise mit dem Kind gepflegt wird, wo es sehr schwierig ist, das auch
255 auszuhalten, und sozusagen die Hoffnung dabei nicht zu verlieren, dass sich das auch in
256 eine positive Richtung entwickelt ...34m17s

257 I: Das kann ich mir vorstellen... Dann würde ich gern über die Arbeit mit Familien mit
258 Migrationshintergrund zu sprechen beginnen. Wenn Sie an Ihre bisher betreuten
259 Familien mit Migrationshintergrund denken, wer ist das für Sie, also wer fällt in diese
260 Kategorie? 34m38s

261 B2: Naja, also von der Definition her, Familien, die nach Wien **zugewandert** sind
262 Und alles miterlebt haben, was man vom Wechsel von einer Kultur in eine andere, also
263 von einer Sprache in eine andere, von einem Umfeld in ein anderes, miterlebt. Und
264 das ist oft auch nicht in einer Generation abgeschlossen, sondern das kann über
265 mehrere gehen ... Und ich glaube der Anteil dieser Klienten hat in den letzten dreißig
266 Jahren kontinuierlich zugenommen. Wir versuchen, uns darauf auch einzustellen, und
267 tun das auch, wenn die Sprachbarriere für uns überwindbar ist. Also wenn eine
268 Verständigung in **ausreichendem Maße** möglich ist, sodass man doch differenziert
269 genug über all diese Themen, die ich schon angeschnitten habe, sprechen kann, also
270 nicht über alle, aber das was grundlegend diese Eltern bewegt, dann versuchen wir
271 darauf einzusteigen. Wenn die Sprachbarriere zu groß ist und wir die nicht überwinden
272 können, dann schicken wir weiter in muttersprachliche Beratungseinrichtungen. Es gibt
273 natürlich auch die Fälle, wo Menschen sich sprachlich in einem Bereich bewegen, wo es
274 in Wien auch keine muttersprachlichen Einrichtungen gibt. Also es gibt welche für
275 Türkischsprachige, es gibt welche für Zuwanderer aus dem Balkanraum, aus dem
276 arabischen Raum, aber dann wird es schon schwieriger. Es gibt natürlich etliche
277 Kollegen und Kolleginnen, die können ausreichend Englisch, wenn sozusagen
278 fremdsprachige Klienten soweit Englisch können, dass sie sich damit verständigen
279 können, also für Menschen aus Indien, Bangladesch und Pakistan, wenn sie halbwegs
280 die Möglichkeit gehabt haben, Bildung zu bekommen, können sich dann verständigen,
281 aber wenn nicht, dann wird es schon schwierig. Wobei ich das dann schon auch so sehe,
282 also gerade Menschen, die aus entfernteren Kulturkreisen kommen und auch einen
283 sprachlichen Hintergrund haben, der bei uns schwer abzudecken ist, da gibt es aber
284 dann in Wien entsprechende Communities, wo es auch Hilfsangebote gibt, also
285 zumindest **informell** schon auch ein Netz zur Verfügung steht. Wo wir dann versuchen,
286 die Menschen darauf aufmerksam zu machen, sie sollen doch da und dort einmal
287 schauen, ob sie da nicht Unterstützung finden. 39m06s

288 I: Also gibt es da auch so eine Vernetzung von Seiten des Instituts, dass man = 39m09s

289 B2: = also nicht von Seiten des Instituts in ganz konkrete Einrichtungen. Aber es gibt
 290 auf religiöser Ebene dann Netzwerke, das sind zum Beispiel buddhistische Zentren oder
 291 hinduistische Zentren, oder muslimische, Moscheen gibt es sowieso viele. Also es gibt
 292 schon so Netze, wo man dann im Gespräch zumindest auch anregen kann, fragen kann,
 293 was kennen sie denn in Wien schon und wo können sie auch zu Menschen ihres
 294 Kulturkreises Anschluss finden. Also ich denke, in unserer Not müssen wir da darauf
 295 zurückgreifen. 40m00s

296 I: Also wenn die Sprachbarriere zu groß ist, dann = 40m03s

297 B2: =Ja. 40m04s

298 I: Ok. Sie haben vorher davon gesprochen, dass der Anteil an KlientInnen mit
 299 Migrationshintergrund kontinuierlich **zugenommen** hat über die Jahre. Können Sie sich
 300 erklären, an was das liegen könnte, was könnte die Ursache dafür sein, dass immer mehr
 301 KlientInnen mit Migrationshintergrund auch den Weg zum Institut finden? 40m23s

302 B2: Naja, ich denke mir, erstens hat ganz einfach der Anteil in der Bevölkerung
 303 zugenommen. Damit werden die Probleme der Kinder, also der nächsten Generation, ob
 304 das dann zweite oder dritte Generation aus den Migrantenfamilien ist, in Kindergarten,
 305 Schule zahlenmäßig natürlich größer. Und die Schulen kennen uns, schicken dann zu
 306 uns, möglicherweise auch wenn gute Erfahrungen gemacht wurden, dass das auch über
 307 Mundpropaganda untereinander weitergeht. Aber primär, denke ich mir, über
 308 Kindergarten und Schule. 41m17s

309 I: Ok ... Wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund denken,
 310 welchen Herkunftsländern oder kulturellen Hintergründen würden Sie die so grob
 311 zuordnen? 41m31s

312 B2: Also, es hat bei uns einmal eine Studie gegeben, da hat sich glaube ich gezeigt, eine
 313 ganz ganz große Gruppe sind Familien mit polnischen Wurzeln, dann natürlich
 314 ehemaliges Jugoslawien, dritte Gruppe dann vielleicht türkischsprachig, aber das ist
 315 nicht so zahlreich. Aber ich glaube, nach polnisch, die Balkanländer, die dritte Gruppe
 316 vielleicht türkischsprachig, und dann vielfältigst, mit afrikanischen Wurzeln,
 317 asiatischen, von Indien, Thailand, ... 42m42s

318 I: Sehr breit gefächert = 42m44s

319 B2: = vielfältigst. 42m46s

320 I: Ok. Und das spiegelt sich auch in Ihrem Erfahrungsbereich wider, also die von Ihnen
 321 betreuten Familien? 42m51s

322 B2: Naja, die dann bei uns wirklich landen zur Therapie, also das engt sich schon ein,
 323 da wird zum Teil dann schon die Sprachbarriere wirksam, auch der kulturelle
 324 Unterschied. Es ist dann oft schwerer zu vermitteln, was unsere Arbeit ist, also dieser

325 tiefenpsychologische Ansatz ist da manchmal schwerer zu vermitteln. Da ist oft schon
326 viel mehr auch die Vorstellung vorherrschend, es sollte sich rascher und mit einfacheren
327 Methoden etwas verändern und verbessern, das ist dann schon oft eine schwierige
328 Übersetzungsarbeit. 44m05s

329 I: Das ist interessant. Und wenn Sie so an Ihre bisherige Arbeit mit Familien mit
330 Migrationshintergrund denken, spielt es da für Sie eine Rolle wenn Sie im Vorfeld von
331 einem Migrationshintergrund wissen? 44m16s

332 B2: Nein, also in dem Versuch, sich darauf einzustellen, ja, was bei uns die
333 einzelnen Mitarbeiter je nach Interesse versuchen. Es gibt Mitarbeiterinnen und
334 Mitarbeiter, die sehr interessiert an fremden Kulturen und an anderem kulturellen
335 Hintergrund sind und auch versuchen, sich zu informieren und weiterzubilden und das
336 **Verständnis** entsprechend zu vergrößern, aber es ist ja doch ein so vielfältiger Bereich,
337 da kommt man auch an die persönlichen Grenzen, man kennt sich nicht überall aus.
338 Was man machen kann, oder wie ich es praktiziere, ist, dass ich sozusagen auch in
339 vielen Fragen **selber** eine fragende und forschende Haltung einnehme und frage, wie ist
340 denn das in ihrer Kultur, wie versucht man in ihrer Kultur mit diesen und jenen
341 Schwierigkeiten umzugehen, welche Vorstellungen gibt es dort und was wird als
342 hilfreich angenommen. Und ich denke mir, man muss dann viel mehr bewusste
343 Abstimmungsarbeit leisten, weil man nicht voraussetzen kann, dass es so eine breite
344 gemeinsame Basis gibt, wie mit Menschen, die in unserer Kultur sozialisiert sind. Man
345 muss viel mehr erforschen, erfragen, und auch mit Versuch und Irrtum dann schauen,
346 wie man ein Stück weit kommen kann. Also das ist schon oft eine Herausforderung,
347 aber das macht es spannend und man lernt dabei auch unheimlich viel Neues. Aber es
348 ist natürlich auch eine sehr unsichere Angelegenheit, man ist da auf einem sehr sehr
349 wackeligen Boot [B2 lacht] 46m56s

350 I: Also es ist dann schon eine Herausforderung? 46m58s

351 B2: Ja, ja. 46m59s

352 I: Und kann man auch sagen, eine spezielle Anforderung = 47m03s

353 B2: = Ja. 47m05s

354 I: Ok. 47m06s

355 B2: Ja. 47m06s

356 I: Von mehr bewusster Abstimmungsarbeit haben Sie gesprochen? 47m12s

357 B2: Ja. 47m14s

358 I: Das ist interessant. 47m16s

359 B2: Ja, da bewegt man sich auf einem Gebiet, wo man selber unsicher ist, wo man auch
360 viele Dinge nicht wirklich abschätzen kann, in der Wirkung, wie man da erstens sehr
361 vorsichtig sein muss und sehr **wach** auf die Reaktionen eingehen muss. Und dann kann

362 man nur immer wieder versuchen, sich zu vergewissern, wie kommt denn das eigentlich
363 an, was man da jetzt sagt, da muss man sehr vorsichtig sein... Und man kann sagen, der
364 gemeinsame Nenner muss sozusagen viel viel mehr erarbeitet werden. 48m13s

365 I: Das ist dann auch zusätzlich eine Schwierigkeit? 48m16s

366 B2: Ja. 48m17s

367 I: Weil Sie vorher von der Sprachbarriere gesprochen haben, eine eventuelle
368 Sprachbarriere kann da noch dazu = 48m24s

369 B2: = ja das kommt noch dazu [B2 lacht], aber auch die kulturellen Unterschiede, die
370 Werte, die oft anders gelagert sind, das **Verständnis** der Elternschaft und das
371 Verständnis der Eltern- Kind-Beziehung, das ist ja auch sehr stark kulturell geprägt.
372 Und das muss man miteinbeziehen, dass man das nicht immer weiß, erst einmal auch
373 explorieren muss und sich darauf einstellen muss. 49m02s

374 I: Also verstehe ich das richtig, dass Sie in Bezug auf die Problemlagen, um die es in
375 der Elternarbeit geht, auch Unterschiede wahrnehmen? 49m11s

376 B2: Ja. 49m14s

377 I: Also was Familie, Elternschaft und Erziehung betrifft? 49m15s

378 B2: Ja, ja. Und man muss versuchen, sich darauf einzustellen, und das stellt viele neue
379 Anforderungen. 49m33s

380 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, fallen Ihnen ad hoc irgendwelche
381 Aspekte ein, wo Sie sagen könnten, in Bezug zum Beispiel auf Elternschaft im Kontext
382 eines Migrationshintergrundes fällt Ihnen auf oder ist Ihrer Erfahrung oft dieses oder
383 jenes? 49m49s

384 B2: Also das kann ich jetzt schwer so generell sagen. Aber ich denke die
385 Unterschiede, die zwischen Buben und Mädchen gemacht werden, sind oft etwas, was
386 man besonders berücksichtigen muss. Oder auch das Rollenverständnis, wie Eltern
387 sich verstehen in Bezug zum Kind und welche Traditionen und traditionellen
388 Vorstellungen da vorherrschen, also welche Hierarchie, welches hierarchische Denken
389 da vorherrschend ist, das muss man alles sehr genau beachten. 51m17s

390 I: Und Sie haben gemeint, Sie möchten das nicht generalisieren = 51m19s

391 B2: = Ja, das ist so unterschiedlich. 51m23s

392 I: Nehmen Sie da Unterschiede zwischen MigrantInnengruppen, bezüglich
393 Herkunftsländer oder kulturellen Hintergründe, wahr? 51m31s

394 B2: Ja, also zwischen polnischem Hintergrund und türkischem Hintergrund sind Welten
395 [B2 lacht] dazwischen. Und auch zwischen ex-jugoslawischem und türkischem, das

396 sind völlig unterschiedliche **Kulturen**, auch jetzt im Verständnis, wie zum Beispiel
397 Familie verstanden wird. 52m10s

398 I: Also auch in Bezug jetzt auf = 52m14s

399 B2: = In Bezug darauf, wie fest verankert traditionelle Vorstellungen sind, oder wie sehr
400 da schon Anpassungen erfolgt sind auf liberalere oder weniger traditionell fixierte
401 Vorstellungen, da gibt es große Unterschiede. Aber das gibt es auch innerhalb der
402 einzelnen Kulturräume, auch da gibt es große Unterschiede, also zwischen sehr
403 traditionell und sehr sehr stark fixiert an Rollenverständnissen, die manchmal
404 archaischer anmuten als andere ... 53m30s

405 I: Verstehe ich richtig, Sie möchten auch das nicht generalisieren? 53m32s

406 B2: Nein. 53m33s

407 I: Ok. Aber nehmen Sie in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund verstärkt
408 traditionsgeleitete Rollenverständnisse wahr, oder nicht unbedingt? 53m44s

409 B2: Ja, generell schon, natürlich. Aber es ist dann sozusagen auch Aufgabe von uns, das
410 in Erfahrung zu bringen, was wirkt denn da in **dieser** Familie, welche Vorstellungen
411 wirken da, welches Selbstverständnis von Elternschaft und wie Kinder sein sollen. Es
412 ist unsere Aufgabe, das auch expliziter zu machen, damit man das dann auch als
413 Gegenstand des Gespräches bekommen kann. Das ist das Schwierige oder eigentlich ja
414 das Essentielle unserer Arbeit, das, was **unreflektiert** und oft unbewusst wirksam ist,
415 auf eine Reflexionsstufe zu heben, und das ist unterschiedlich schwierig ... 54m54s

416 I: Ein letzter Themenkomplex, der für mich von Bedeutung ist, ist der Begriff
417 interkulturelle Kompetenz. Haben Sie den schon einmal gehört? 55m03s

418 B2: Ja natürlich [beide lachen] 55m05s

419 I: Und was verstehen Sie darunter? Was heißt das für Sie? 55m10s

420 B2: Naja, das was schon angeklungen ist, ein Verständnis, dass Menschen mit anderer
421 Herkunft, räumlich, sprachlich, kulturell, auch ein anderes Lebenskonzept haben, ein
422 anderes Werteverständnis, die gesamte Wahrnehmung des Lebens aus einem anderen
423 Blickwinkel heraus erfolgt. Und der kann sehr verschieden sein zu dem, wie wir die
424 Dinge wahrnehmen und wie wir denken und was wir für ein Wertverständnis haben.
425 Und jetzt anzunehmen, oder für gegeben zu halten, dass es da Unterschiede gibt
426 und dass es da sozusagen auch einer besonderen Bereitschaft bedarf und auch
427 Anstrengung, diese Unterschiede zu verstehen und wahrzunehmen. Zu verstehen und
428 damit umzugehen ermöglicht überhaupt eine Kommunikation und ermöglicht auch, dem
429 anderen Menschen sozusagen seine Würde zu lassen, und nicht zu werten, das ist anders
430 und deswegen ist es nicht so gut zum Beispiel, oder vielleicht besser, weil es anders ist,
431 also es gibt ja beides. Aber der Versuch, den anderen Menschen in seinem kulturellen
432 und herkunftsmäßigen Zusammenhang zu verstehen und wie weit sozusagen der Weg
433 schon zurückgelegt wurde in **unsere** Kultur, unsere Kultur klingt jetzt so, als wäre das

434 so etwas Fassbares, das ist ja auch etwas höchst Differenziertes und Unterschiedliches
435 oft. Aber grundsätzlich diese Unterschiedlichkeit anzuerkennen, aber auch die
436 Bereitschaft, das zu verstehen zu versuchen und da Verständigungsmöglichkeiten zu
437 schaffen, das verstehe ich unter interkultureller Kompetenz. 58m24s

438 I: Da haben Sie schon sehr viel angesprochen eigentlich [beide lachen], also habe ich
439 das richtig verstanden, wahrnehmen, reflektieren, was Unterschiede betrifft, und dann
440 annehmen = 58m36s

441 B2: =Ja, und auch die Hintergründe verstehen, warum in der anderen kulturellen
442 Herkunft das so und so ist, und wie aus dem trotzdem eine Verständigungsmöglichkeit
443 werden kann. Also das kann ja als Bereicherung verstanden werden, manche Menschen
444 verstehen es als Bedrohung, und ich glaube als Bedrohung wird es dann verstanden,
445 wenn grundsätzlich eine Schwierigkeit besteht, zu verstehen, dass es sozusagen andere
446 komplexe Lebenswelten gibt, die unterschiedlich sind. 59m32s

447 I: Und Sie haben vorhin von einer forschenden Haltung gesprochen? 59m38s

448 B2: Das ist das, auf was man sich sozusagen **retten** kann, weil man vieles von
449 vornherein nicht weiß, es gibt viele Dinge, mit denen wird man das erste Mal
450 konfrontiert. Und das Einzige, was einem sozusagen aus der Schwierigkeit helfen kann,
451 ist, dass man versucht zu erforschen, wie schauen denn die Sinnzusammenhänge für
452 diesen Menschen aus. 1h00m10s

453 I: Ok. Ja da haben Sie schon viel von so einer Handlungsebene angesprochen, was
454 Einstellung betrifft, oder auch den emotional-affektiven Kontext = 1h00m27s

455 B2: = Ja. Wobei natürlich beim emotional-affektiven Geschehen, das auch oft schwierig
456 ist, weil Emotionen ja sehr unterschiedlich geäußert werden und es da oft zu großen
457 **Missverständnissen** kommen kann, also da erfordert es oft schon sehr tiefe
458 Kenntnis von dem Gegenüber. Da hilft es auch wenn man mehr Einblick in eine andere
459 Kultur hat, um da auch besser zu verstehen, wie werden dort emotionale Zustände
460 geäußert, das kann sehr unterschiedlich sein, und da kann man oft ziemlich daneben
461 liegen. 1h01m44s

462 I: Also Sie können sich vorstellen, dass es schon auch hilfreich ist, einige Dinge in
463 Erfahrung zu bringen, also zu wissen = 1h01m50s

464 B2: = Ja, das ist sehr zu empfehlen! 1h01m51s

465 I: Ja? Und an welches Wissen und welche Kenntnisse denken Sie? Was fällt Ihnen da
466 ein? 1h01m58s

467 B2: Naja, also was mir so spontan einfällt ist, die Bedeutung des Gesichtsverlustes in
468 einer Beratungssituation. Worüber darf jemand sprechen, ohne dass er sein Gesicht
469 verliert, oder wie viele Emotionen oder welche Emotionen darf jemand zeigen, ohne in
470 seiner Kultur das Gesicht zu verlieren, was extrem demütigend wäre, und sozusagen
471 jeden weiteren Kontakt vielleicht verunmöglichen würde, also das sind schon sehr

472 diffizile Dinge. Und wie muss sich ein Mann zeigen und wie ist die Rolle einer Frau,
473 die sie nicht verlassen darf, zum Beispiel. 1h02m57s

474 I: Also dann zum Beispiel auch in Bezug auf Elternschaft? 1h02m58s

475 B2: Auch in Bezug auf Elternschaft, ja. 1h03m00s

476 I: Fällt Ihnen ad hoc noch irgendetwas ein, vielleicht sogar aus psychodynamischer
477 Perspektive, Wissen über bestimmte kulturelle Aspekte, die Einfluss haben können auf
478 Familie, Elternschaft, Erziehung. Wo Sie sagen, da ist es vielleicht nicht schlecht, etwas
479 zu wissen oder da würden Sie vielleicht gern mehr wissen? 1h03m24s

480 B2: Ja, also zu wissen, wie ist, zumindest in groben Zügen, das traditionelle
481 Verständnis, was sind die Vorstellungen, wie Kinder sich entwickeln, wie Kinder
482 gesehen werden, welche Bedeutung verschiedene Feste oder Lebensereignisse haben,
483 also Übergang vom Kind zum Erwachsenen, und was verändert sich da, und was wird
484 plötzlich sozusagen ein ganz neuer Ernst. Ich denke, gerade der Übergang für Mädchen
485 vom Kindesalter zur jungen Frau und Geschlechtsreife ist in manchen Kulturen ja etwas
486 ganz Entscheidendes und verändert schlagartig die Bewegungsfreiheit, die
487 Ausbildungssituation, Schulsituation. Also ein Mädchen, das vorher beim
488 Turnunterricht teilnehmen durfte, darf das plötzlich nicht mehr, oder darf nicht mehr
489 zum Schwimmunterricht zum Beispiel. Ob es noch ein Kind ist oder schon ein
490 geschlechtsreifes Mädchen, das ist sozusagen eine völlig andere Welt. 1h05m04s

491 I: Also Sie erleben so lebensabschnittspezifische Themen zum Teil intensiver?
492 1h05m07s

493 B2: Das kommt mitunter auch, aber das ist jetzt nicht etwas, dem wir sozusagen immer
494 wieder begegnen, das spielt halt auch manchmal eine Rolle. Oder wenn Buben im
495 Kindergartenalter aggressiv auffällig sind oder einer Kindergärtnerin als aggressiv
496 auffällig erscheinen, heißt das noch lange nicht, dass das für die Eltern beunruhigend
497 sein müsste. Sondern das ist vielleicht ein adäquates Verhalten für einen fünf-
498 sechsjährigen Buben, noch dazu einer Frau gegenüber, wo er sich schon behaupten soll
499 und sich von der Kindergärtnerin, die sagt, du musst das und das und das darfst du
500 nicht, das nicht gefallen lassen soll zum Beispiel. Da gibt es schon auch im Verständnis,
501 was jetzt sein soll oder sich nicht gehört, große Unterschiede. 1h06m27s

502 I: Und Wissen oder darüber Bescheid wissen = 1h06m29s

503 B2: = Wenn man in diesem Bereich arbeitet, sollte man da ein **bisschen** zumindest
504 schon Bescheid wissen. 1h06m39s

505 I: Und in Bezug auf Migration, fallen Ihnen da spezifisches Wissen oder Kenntnisse ein,
506 vielleicht in Bezug auf Migrationsprozesse oder auf einen psychischen Kontext von
507 Migration, was da hilfreich sein kann? 1h06m52s

508 B2: Ja, also prinzipiell Bescheid zu wissen über den psychischen Prozess der stattfindet,
509 wenn man migriert, wenn man aus, das sind immer schwerwiegende **Gründe**, warum

510 man die Heimat verlässt, um wirklich dauerhaft woanders zu leben, Bescheid zu wissen,
511 welche Phasen so eine Geschichte durchläuft, das sollte man natürlich **schon**. Dass die
512 ursprünglich großen Erwartungen irgendwann enttäuscht werden, und aus dieser
513 Enttäuschung heraus eine bestimmte Dynamik entsteht, und es sozusagen eines
514 geglückten und von vielen Seiten her unterstützten Prozesses bedarf, dass dann
515 irgendwann ein Punkt erreicht wird, wo man die ursprünglich hohen Erwartungen
516 reduzieren, die Enttäuschungen verarbeiten, sich mit der neuen Lebensumwelt
517 arrangieren und sich eingliedern hat können. Das ist ein langer langer Prozess, wo es
518 auch viel hilfreiche Unterstützung braucht, damit der gelingen kann. Oft gelingt er nicht
519 so, und die Menschen sind dann irgendwo in diesem Prozess stecken geblieben und das
520 wirkt sozusagen zusätzlich hinein in die Bewältigungsversuche der alltäglichen
521 Probleme. Also wenn das auch ein bisschen im Hinterkopf hat, ist das gut. 1h08m56s

522 I: Und das, was Sie angesprochen haben, hat dann auch Auswirkung auf Familie,
523 Elternschaft, Erziehung? 1h08m59s

524 B2: Ja. Weil das beeinflusst das Gefühl, wie ich in diesem Land lebe, wie ich in diesem
525 Land leben kann und wie ich mich in diesem Land fühle. Fühle ich mich als
526 notgedrungen hierher gekommen, aber nicht akzeptiert, oder mit vielen Erwartungen
527 gekommen und tief enttäuscht, und jetzt gibt es kein zurück und ich muss damit fertig
528 werden, das irgendwie akzeptieren. Oder erlebe ich mich als ok, trotz fremder Umwelt
529 ist es mir geglückt, damit zurechtzukommen, ich verstehe auch mein neues Umfeld und
530 ich habe so viel Kompetenz erworben, dass ich darin zurecht kommen kann, und habe
531 Verständigungsmöglichkeiten mit der einheimischen Bevölkerung hier. Also das prägt
532 entscheidend das Grundgefühl, wie ich hier lebe, mit. 1h10m15s

533 I: Und damit automatisch Familienerleben = 1h10m18s

534 B2: = Und damit natürlich auch automatisch, wie funktioniert das Familienleben...
535 Kann ich das annehmen, was sozusagen an Forderungen aus der Umwelt an die Familie
536 gestellt wird, und gibt es da einen halbwegs großen von innerer Sicherheit her
537 getragenen wechselseitigen Austauschprozess. Oder fühle ich mich unsicher, feindselig
538 bedrängt und muss die Familie abschotten, um das zu bewahren, was ich schon verloren
539 glaube. Also das macht einen großen Unterschied. 1h11m08s

540 I: Das ist interessant. Ich glaube, ich muss jetzt dann zum Ende kommen [beide lachen].
541 Was mich noch interessiert ist, wie Sie denken, dass man sich am besten interkulturelle
542 Kompetenz oder Kompetenzen aneignen kann? 1h11m24s

543 B2: Durch eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber anderen Kulturen, möglichst
544 persönlichen Kontakt mit Vertretern dieser Kulturen, und Interesse. 1h11m39s

545 I: Also dass es direkt auch so ein Lernprozess sein = 1h11m42s

546 B2: = Ja. Es fliegt einem nicht von alleine zu. 1h11m46s

547 I: Und wenn Sie an die Ausbildungen denken, zum Therapeuten oder Berater, haben Sie
548 das Gefühl, dass das ausreichend vorbereitet auf eine Arbeit mit Familien mit
549 Migrationshintergrund? 1h11m58s

550 B2: Also man muss sich schon speziell dafür interessieren. Die therapeutische
551 Ausbildung schafft prinzipiell ein Handwerkszeug, wie kann ich mich auf andere
552 Menschen einstellen und welche Prozesse bestimmen da die Kommunikation und die
553 emotionale Bezogenheit aufeinander. Aber es gehört noch etwas dazu, man muss schon
554 auch das Interesse an anderen Kulturen und Menschen aus anderen Kulturen und das
555 Bemühen haben, da Kenntnisse und Erfahrungen zu sammeln, um das Verständnis
556 dieser Menschen zu vertiefen. Da muss man schon selber auch etwas dafür tun,
557 Angebote gibt es dafür. 1h13m07s

558 I: Also Sie sprechen jetzt von Fortbildungsangeboten? 1h13m10

559 B2: Ja. 1h13m10s

560 I: Ok. Und welche Aspekte halten Sie da für wichtig, das was Sie angesprochen haben
561 vorher, was interkulturelle Kompetenz für Sie ausmacht? 1h13m19s

562 B2: Ja. Und ich glaube, üblicherweise gehört man als Therapeut ja einer
563 Bildungsschicht an, wo man da schon Privilegien hat. Viele Therapeuten haben aus der
564 Studienzeit Erfahrungen mit Gleichaltrigen aus anderer Kultur zum Beispiel, da hat man
565 denke ich mir, irgendwie einen erleichterten Zugang. Und wenn man das nützt oder
566 wenn man schon solche Erfahrungen gemacht hat, oder man im Ausland war und andere
567 Kulturen nicht nur aus der Tourismusperspektive erlebt hat, dann hat man schon einen
568 leichteren Zugang dazu. 1h14m11s

569 I: Und wenn Sie an das Fortbildungsangebot denken, da vermissen Sie auch nichts =
570 1h14m19s

571 B2: = Also wenn man will und sich interessiert, gibt es in Wien vieles. Man kann sich in
572 Kulturvereinen und den traditionellen Vereinen, die sich sozusagen dem interkulturellen
573 Austausch verpflichtet fühlen, wie das afroasiatische Institut zum Beispiel, oder man
574 kann sich dem türkischen Kulturraum über Bildungseinrichtungen nähern, also wenn
575 man möchte = 1h15m06

576 I: = Das Angebot ist vielfältig? 1h15m07s

577 B2: Ja. Aber man muss es natürlich aufsuchen. 1h15m11s

578 I: Und wirklich der letzte Punkt, der mich noch interessiert, ist die institutionelle Ebene,
579 wie Sie da die Unterstützungssysteme wahrnehmen, ob Sie da vielleicht auch etwas
580 vermissen? 1h15m23s

581 B2: Die institutionelle Ebene? 1h15m28s

582 I: Das Institut für Erziehungshilfe. Gibt es auf = 1h15m29s

583 B2: = Die Unterstützung für die Mitarbeiter, dass Sie interkulturelle Kompetenz
584 erwerben? 1h15m34s

585 I: Ja auch, oder nicht nur das Erwerben, sondern wenn Sie an Ihre Arbeit mit Familien
586 mit Migrationshintergrund denken, gibt es da auf institutioneller Ebene etwas, wo Sie
587 sagen, das würde Ihnen weiterhelfen oder Ihnen auch mehr entgegenkommen?
588 1h15m50s

589 B2: Naja, also generell ist es so, dass wir sehr viel aus unserer Arbeit im Team
590 besprechen, und es in den Teams einzelne Mitarbeiter gibt, die da besondere Interessen
591 haben und sozusagen auch mehr wissen und die das dann auch einbringen, das ist auch
592 hilfreich im Austausch. Darüber hinaus, speziell gab es diese Tagung vor ungefähr
593 sechs Jahren, das hat Anstoß für einiges gegeben. Aber es ist so, wenn man mit einer
594 Familie aus der und der Kultur arbeitet zum Beispiel, dann muss man sich eben damit
595 beschäftigen. 1h16m48s

596 I: Ok. Und haben Sie vielleicht schon einmal etwas vom Begriff interkulturelle Öffnung
597 gehört? 1h16m53s

598 B2: Interkulturelle Öffnung? 1h16m55s

599 I: Ja. 1h16m56s

600 B2: Ich kann nur sagen, was ich mir darunter vorstelle. 1h16m59s

601 I: Ja! [B2 lacht] 1h17m00s

602 B2: Also da würde ich mir in etwa vorstellen, dass auf politischer, gesellschaftlicher
603 Ebene **Förderungsmaßnahmen** unternommen werden, dass die interkulturelle
604 Begegnung leichter stattfindet. 1h17m20s

605 I: Ok. Das ist interessant. Also = 1h17m25s

606 B2: [B2lacht] Was verstehen Sie unter dem Begriff interkultureller Öffnung? 1h17m30s

607 I: Unter interkulturelle Öffnung, also mir ist der Begriff in Bezug auf die institutionelle
608 Ebene bekannt, wie können die institutionellen Rahmenbedingungen aussehen, dass
609 man sozusagen eine interkulturell sensible Arbeit machen kann. 1h17m49s

610 B2: Ja. Ich glaube auch, dass es schon Einrichtungen in Österreich gibt, also ich weiß es
611 zum Beispiel konkret von der Arbeiterkammer, die hat Menschen mit anderer
612 Herkunftskultur eingestellt, um sozusagen Vermittlungsarbeit leisten zu können, um
613 ihre eigene Kultur verständlicher und verstehbarer zu machen, welche Schwierigkeiten
614 im Zusammenleben auftauchen und wie man Schwierigkeiten meistern kann. Und das
615 sind natürlich Angehörige zweiter, dritter Generation aus Migrationsfamilien, die trotz
616 großer Schwierigkeiten oft erstaunliche Karrieren, also intellektuelle Fähigkeiten
617 eingebracht haben, und bildungsmäßig sehr kompetent sind, und da in dem Feld sehr
618 sehr wertvolle Arbeit machen können. 1h19m06s

619 I: Und kann man zusammenfassend sagen, dass interkulturelle Aspekte
620 institutionsintern auch Thema sind, was die Teamarbeit = 1h19m18s

621 B2: = Es ist Thema, aber nicht dominierend. Weil natürlich unser Verständnis der
622 Arbeit dominierend ist, das tiefenpsychologische Verstehen der Probleme, mit denen
623 wir konfrontiert werden. Aber nachdem ja doch ein gehöriger Anteil unserer Klienten
624 Migrantenfamilien sind und einen anderen kulturellen Hintergrund haben, erfordert es
625 auch die Auseinandersetzung damit. Und wie gut wir das können jeweils, das ist wieder
626 eine andere Frage, aber zumindest das Bemühen ist da. 1h20m06s

627 I: Das erleben Sie? 1h20m07

628 B2: Ja. 1h20m07

629 I: Gut, ich glaube, das wäre es für mich soweit. Vielen vielen herzlichen Dank!
630 1h20m13s

631 B2: Ok. 1h20m15s

1 **F3. Transkription des Gesprächs mit Person B3**

2 I: Gut, dann beginnen wir. 00m04

3 B3: Ja. 00m04s

4 I: Könnten Sie zu Beginn kurz allgemein über das Institut für Erziehungshilfe sprechen,
5 welche Angebote es gibt und an welche KlientInnen das gerichtet ist? 00m16s

6 B3: Ich versuche, es kurz zu halten. Es gibt fünf Institute in Wien, die regional
7 aufgeteilt sind. Wir haben zwei Aufgabenbereiche, das eine ist die Diagnostik, das heißt
8 wenn Familien mit ihren Kindern zu uns kommen, macht eine Kollegin einen
9 umfangreichen psychologischen Test, und eine andere Kollegin macht zwei
10 Anamnesegespräche mit den Eltern. Diese Tests und diese Gespräche werden
11 ausgewertet und in der Teamkonferenz besprochen. Dann kommt sozusagen der zweite
12 Teil der Diagnostik, die Testbesprechung mit den Eltern, wo wir ihnen das Ergebnis
13 nahebringen, erklären, und dann überlegen, was wir empfehlen würden. Wenn die
14 Kinder größer sind, kommen sie auch zu einer eigenen Testbesprechung, wenn sie
15 Interesse haben. Die Diagnostik ist der eine Aufgabenbereich und der zweite ist der
16 therapeutische Aufgabenbereich. Therapie heißt bei uns, wenn ein Kind zu uns in
17 Kindertherapie kommt, gibt es **immer** parallel Elternarbeit oder therapeutische Arbeit
18 mit der Mutter oder dem Vater. Wir machen keine Kindertherapie ohne Elternarbeit.
19 Wir machen Langzeittherapien und sind tiefenpsychologische ausgerichtet. Elternarbeit
20 kann auch, wenn ein Paar kommt, Aspekte einer Paartherapie umfassen. 01m56s

21 I: Im Speziellen interessiert mich die Elternarbeit. Wie würden Sie die Funktion der
22 Elternarbeit beschreiben? 02m05s

23 B3: Also primär kann man sagen, dass natürlich jedes Kind in seiner Familie von den
24 Eltern, hoffentlich gehalten, gefördert und geschützt werden soll. Die Eltern und das
25 nächste Umfeld sind ganz wichtig für die Entwicklung und Prägung eines Kindes.
26 Daher wäre es absurd, eine Kindertherapie zu machen, ohne die Eltern mit ein zu
27 beziehen, weil natürlich die Eltern aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte und
28 verschiedenster Faktoren so sind, wie sie sind. Also mir käme es absurd vor, nicht mit
29 den Eltern zu arbeiten, weil Kinder nicht allein im luftleeren Raum schweben und da
30 keine gegenseitigen Einflüsse sind. 02m48s

31 I: Also hat sie primär die Funktion einer Sicherstellung der Therapie des Kindes, oder
32 geht es schon = 02m54s

33 B3: =[B3 lacht] Das ist, Sie haben gleich den Nagel auf den Kopf getroffen, schon eine
34 der langjährigen Diskussionen. Ich sehe die Elternarbeit schon in einem größeren
35 Rahmen, nicht nur um die Kindertherapie sicherzustellen, weil das auch nicht
36 funktioniert. Man muss die Eltern als eigene Personen mit ihren eigenen
37 Lebensgeschichten und Bedürfnissen wahrnehmen. Ich mache keine Therapie mit den
38 Eltern, aber es gibt sicher immer wieder therapeutische Ansätze, und das ist auch oft
39 notwendig, weil ich davon ausgehe, dass Eltern nicht nur Ratschläge brauchen. Wenn

40 eine Mutter berichtet, dass ihr Kind Schlafstörungen hat oder nicht essen will, dann
41 gehe ich davon aus, dass das nicht ein Problem ist, wo die Mutter nur Ratschläge
42 braucht, sondern meistens gibt es da noch eine Verflechtung ihrer eigenen Geschichte
43 und die muss man sich anschauen und bearbeiten. 03m51s

44 I: Ist es also sehr schwer zu definieren, inwiefern das über eine Erziehungsberatung
45 hinausgeht, aber therapeutische Elemente sind auf jeden Fall dabei? 04m01s

46 B3: Ja. Also ich würde sagen, reine Erziehungsberatung ist sehr selten. Vor allem wenn
47 man bedenkt, dass wir Langzeittherapien machen. Man kann nicht drei, vier Jahre mit
48 jemandem nur Beratung machen, da passiert auch so viel im eigentlichen Leben,
49 deshalb gibt es sicher immer wieder therapeutische Aspekte. 04m26s

50 I: Und die Elternarbeit dauert mindestens so lange wie die Kindertherapie? 04m31s

51 B3: Ja. 04m31s

52 I: Ok. 04m31s

53 B3: Eigentlich dauert sie länger, das habe ich vergessen zu sagen, weil es ganz
54 notwendig ist, vor Beginn der Kindertherapie mit den Eltern vorzuarbeiten. Um
55 abzuklären, ob sie motiviert sind, ob sie mit unserem therapeutischen Angebot etwas
56 anfangen können. Es ist nicht sinnvoll, parallel mit Kinder- und Elternarbeit zu
57 beginnen, wenn Eltern dann draufkommen, es ist ihnen zeitlich zu anstrengend, oder sie
58 können diese Gespräche nicht nützen. Dann die Kindertherapie abzubrechen, wäre
59 wirklich schlimm, weil das für die Kinder eine Retraumatisierung wäre, und das
60 versuchen wir eigentlich vorab wirklich abzuklären. 05m08s

61 I: Also die Elternarbeit dauert meist länger? 05m10s

62 B3: Ja. 05m11s

63 I: Ok. Und die Problemlagen mit denen Sie in der Elternarbeit konfrontiert sind, wie
64 würden Sie die = 05m18s

65 B3: = Quer durch [B3 lacht], also alles. Wobei, es haben sich natürlich auch die
66 Fragestellungen in den letzten Jahren verändert, und da sind wir bei Ihrem Thema. Ich
67 habe überlegt und würde sagen, dass achtzig Prozent der Familien oder Eltern, die zu
68 mir kommen, einen Migrationshintergrund haben. Und da haben sich natürlich über die
69 Jahre andere Fragestellungen ergeben, da geht es um Entwurzelung, um Identifikation,
70 um Heimat finden oder Heimat aufgeben. Wie weit fühlen Sie sich hier aufgenommen,
71 wie weit fühlen Sie sich abgelehnt, also da gibt es sehr viele Themenbereiche. Zum
72 Beispiel war vor ungefähr dreißig Jahren ein sehr häufiger Anmeldegrund
73 Legasthenie, das gibt es überhaupt nicht mehr, und war auch damals oft vorgeschoben.
74 Was sich auch über die Jahre sehr verändert hat, es gibt viele Trennungen, viel mehr
75 Scheidungsfamilien, das ist ein wichtiges Thema geworden. Es gibt sehr viel mehr
76 alleinerziehende Mütter, was natürlich auch eigene Fragestellungen mit sich bringt.
77 06m39s

78 I: Also eine breite Palette? 06m40s

79 B3: Absolut, ja. 06m43s

80 I: Und wenn Sie an die Elternarbeit denken, was nehmen Sie als schwierig wahr, gibt es
81 irgendetwas, was Sie als belastend erleben? 06m50s

82 B3: Naja, schwierig sind die Eltern, die sehr schwer zu motivieren sind, wo man schwer
83 in einen Prozess und in eine Zusammenarbeit kommt. Dann gibt es Familien, wo es sehr
84 gewalttätig zugeht, das finde ich persönlich auch sehr schwierig. Es gibt
85 Schwierigkeiten, wenn Kinder nicht gut begabt sind und das für die Eltern schwer zu
86 akzeptieren ist. 07m36s

87 I: Aber primär würden Sie die Widerstände der Eltern und eine Problematik in Richtung
88 Gewalt = 07m44s

89 B3: = Ja. Und auch, das werden Sie vielleicht wissen, ein Drittel unserer Arbeit ist mit
90 Familien, die im Zwangskontext vom Jugendamt geschickt werden, die wir übernehmen
91 müssen, die auch kommen müssen, wo, unter Anführungszeichen, eine Kindesabnahme
92 im Raum steht, falls das nicht gelingen sollte. Da gibt es schon Kinder, die einfach
93 schreckliche Schicksale haben, und man hat schlicht und einfach das Gefühl, das Leben
94 ist ungerecht. Deren Chancen sicher nicht gut sind, also da sind irgendwo auch die
95 Grenzen einer Therapie, denn eine Therapie kann nicht alles bewältigen. Wenn die
96 Basisversorgung nicht wirklich gegeben ist oder die Eltern zum Beispiel nicht existent
97 sind. Es gibt einfach sehr schlimme Schicksale. 08m43s

98 I: Also diese Klientel vom Jugendamt, da haben Sie gesagt, ich bin mir jetzt nicht
99 sicher, ob ich die Zahl richtig verstanden habe, ein Drittel ungefähr? 08m49s

100 B3: Ja, ein Drittel meiner Fälle müssen diese Jugendamtsfamilien im Zwangskontext
101 sein. 08m58s

102 I: ... Dann würde ich gern über die Familien mit Migrationshintergrund zu sprechen
103 beginnen. Wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund
104 denken, wer ist das für Sie, wer würde in die Kategorie fallen? 09m14s

105 B3: Wenn ich mir das so überlege, dann sind das die Familien, wo ein Elternteil, oder
106 beide, nicht in Österreich geboren sind, also die Eltern gekommen sind und das in der
107 Familie ein wichtiges Thema ist. Oder die Lebensgeschichte dieser Eltern durch Flucht
108 oder Entwurzelung der Eltern geprägt ist, also wo deutlich ist, dass sie zum Teil an das
109 Herkunftsland noch gebunden und zum Teil zerrissen sind. Dann kommt es auch immer
110 darauf an, zum Beispiel habe ich viele Eltern, die aus der Türkei gekommen sind, und
111 auch viele, die durch den Krieg im früheren Jugoslawien gekommen sind, und das sind
112 sehr traumatische Erlebnisse, die **sehr** präsent sind und das Familiengeschehen
113 unglaublich prägen. 10m27s

114 I: Ok. Sie haben gesagt, aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien, sind das
115 die vorwiegenden Herkunftsländer oder kulturellen Hintergründe? 10m38s

116 B3: Ja, weiters chinesisches Familien ... Serbien, immer wieder Roma-Familien, und
117 der Hauptteil ist türkischer Herkunft, würde ich sagen. 11m05s

118 I: Und Ihrer Erfahrung nach, bei den Familien, die Sie bisher betreut haben, waren die
119 Migrationshintergründe eher offensichtlich wahrnehmbar oder eher subtil
120 wahrnehmbar? 11m18s

121 B3: Durch die Anamnese erfragen wir das, also insofern weiß ich es. Die Anamnese
122 basiert bei uns auf der Herkunftsgeschichte der Eltern und der Großeltern. 11m38s

123 I: Ich habe auch in die Richtung gedacht, ob die Migrationshintergründe erkennbar sind,
124 zum Beispiel durch die Sprache? 11m46s

125 B3: Naja, die mangelnde gemeinsame Sprache kann durchaus ein Problem sein. Also
126 ich kann mich an Anamnesen erinnern, wo es wirklich schwierig war, sich mit den
127 Eltern oder einem Elternteil zu verständigen. Dann haben wir an andere Institutionen
128 weiter verwiesen, da Therapie auf Sprache basiert und es möglich sein muss, sich gut
129 zu verständigen. Es ist auch für die Eltern besser, zu jemandem zu gehen, wo sie sich
130 auch verstanden fühlen, im wahrsten Sinne des Wortes. 12m28s

131 I: Also wenn die sprachliche Barriere zu groß wird, dann = 12m30s

132 B3: = Ja, würde ich schon sagen. Dann ist es schlicht und einfach nicht hilfreich und
133 sinnvoll. 12m40s

134 I: Und wenn Sie an die von Ihnen bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund
135 denken, wie würden Sie im Groben die Lebenssituation einschätzen? 12m47s

136 B3: Das ist völlig unterschiedlich, also das kann man überhaupt nicht verallgemeinernd
137 sagen. Wobei man schon sagen muss, dass prinzipiell ans Institut nicht Familien
138 kommen, die sehr wohlhabend sind. Wir sind eine soziale Institution und jeden, der sich
139 privat eine Therapie leisten kann, schicken wir natürlich weiter. 13m18s

140 I: Wenn Sie im Vorfeld von einem Migrationshintergrund wissen, spielt das für Sie eine
141 Rolle, wenn Sie in die Elternarbeit gehen? 13m26s

142 B3: Nein, ganz und gar nicht. 13m29s

143 I: Ok. Nehmen Sie irgendwelche speziellen Bedürfnisse oder Anforderungen wahr in
144 der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund? 13m44s

145 B3: Manchmal, aber das ist natürlich schwierig, ob das nicht in Familien ohne
146 Migrationshintergrund genauso ist. Also ich denke zum Beispiel an eine geschiedene
147 alleinerziehende Frau, die als Jugendliche nach Österreich kam und sehr isoliert wirkt,
148 aber ob das jetzt nun damit zu tun hat, das weiß ich nicht. Aber bei ihr habe ich das
149 Gefühl, sie ist sehr auf der Suche nach Identität und Wurzeln, und erlebt das als sehr
150 schwierig, dass sie kein familiäres Netz hat. 14m21s

151 I: Also das ist etwas, was Ihnen bei KlientInnen mit Migrationshintergrund mitunter=
152 14m27s

153 B3: = Naja, das fällt mir jetzt gerade ein. Aber natürlich gibt es dieses Bedürfnis nach
154 Zugehörigkeit, es ist oft das Gefühl des Abgelehnt-Werdens da. Was mir oft auffällt, ist
155 ein bisschen eine Verklärung des österreichischen Schulsystems. Es gibt oft riesige
156 Hoffnungen, wenn Kinder zum Beispiel spät oder gar nicht in den Kindergarten
157 kommen, und ich mir dann oft Sorgen mache, wie es sprachlich in der Schule gehen
158 wird. Oft erlebe ich wirklich die Hoffnung, die Schule wird den Kindern Deutsch
159 beibringen, und so einfach geht das leider nicht. 15m23s

160 I: Das ist auch einhergehend mit Enttäuschungen wahrscheinlich? 15m27s

161 B3: Ja. 15m32s

162 I: Also die sprachliche Barriere haben wir schon angesprochen, gibt es sonst noch
163 mögliche Barrieren oder Schwierigkeiten, die Sie wahrnehmen? 15m40s

164 B3: Ad hoc, wenn ich an meine jetzigen Eltern denke, nein.... 16m00s

165 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
166 konfrontiert sind, da haben Sie schon angedeutet, dass Sie Unterschiede wahrnehmen,
167 vielleicht könnten Sie das noch einmal = 16m14s

168 B3: = Ja, aber, ob das jetzt mit dem Migrationshintergrund zu tun hat, das weiß ich nicht
169 wirklich. Jede Familie, die kommt, ist eine individuelle Familie mit einer individuellen
170 Problematik und = 16m32s

171 I: = Also Sie wollen das nicht verallgemeinern? 16m33s

172 B3: Nein. Also natürlich gibt es Familien, zum Beispiel muslimische Familien, die
173 gläubig sind, wo schon von ihnen manchmal die Frage kommt, ob ich sie verstehen
174 kann. 16m54s

175 I: Also ihre Problematik? 16m56s

176 B3: Ja. Oder zum Beispiel gab es eine Familie, da wurde der Sohn beschnitten, ich
177 glaube mit fünf oder sechs Jahren. Da habe ich gemerkt, dass es mir ein Anliegen war,
178 diesen Buben vorzubereiten und mit ihm darüber zu reden, in dem Sinn, wie man immer
179 ein Kind vor einer Operation vorbereitet, weil das natürlich eine schwierige,
180 angsteinflößende Situation ist. Und da habe ich gemerkt, dass die Mutter nicht wirklich
181 verstanden hat, was ich da eigentlich möchte, und sie hat mir vermittelt, dass jeden Tag
182 Millionen von Buben beschnitten werden, sie sah kein Problem für ihren Sohn darin
183 [B3 lacht]. 17m43s

184 I: Also das war für Sie irritierend, aber Sie haben das jetzt nicht als negative Reaktion
185 empfunden? 17m49s

186 B3: Nein. Ich habe nur gesehen, dass es verschiedene Sichtweisen [B3 lacht] und
187 Zugangsweisen gibt. 18m00s

188 I: Dann wäre ich schon beim letzten großen Themenkomplex. Mich interessiert der
189 Begriff interkulturelle Kompetenz, und Überlegungen zu diesem Begriff, wie so etwas
190 aussehen kann, haben Sie den schon einmal gehört? 18m 13s

191 B3: Interkulturelle, ich glaube nicht, nein. 18m19s

192 I: Können Sie sich etwas darunter vorstellen, oder was verstehen Sie darunter, unter
193 interkultureller Kompetenz? 18m26s

194 B3: Naja, wenn ich versuchen würde, es zu übersetzen, dann würde ich sagen, die
195 Fähigkeiten zwischen den Kulturen, mit den Kulturen zu leben, oder das sozusagen
196 alles unter einen Hut zu bekommen. 18m46s

197 I: Und wenn Sie an Ihre Elternarbeit denken, was fällt Ihnen da dazu ein, zu einer
198 interkulturellen Kompetenz = 18m55s

199 B3: = Naja, das was ich schon gesagt habe, dass jeder Mensch, der hierherkommt, seine
200 Lebensgeschichte hat. Und bei einem Großteil der jetzigen Familien, die zu mir
201 kommen, ist ein Teil der Geschichte, dass sie zum Teil aus einem anderen Land, aus
202 einer anderen Kultur, aus einer anderen Religion kommen, was ihre Geschichte
203 ausmacht, und daher sind diese Themen hier bei uns. 19m20s

204 I: Also ein Migrationshintergrund wird auch angesprochen? 19m23s

205 B3: Natürlich, ohne das ginge es nicht. Zum Beispiel bei einer Familie war es so, dass
206 sie als vierzehnjährige aus einem Kriegsgebiet flüchten mussten, und das war sehr lang
207 Thema und musste es auch sein, das ist für sie noch immer so präsent und entsetzlich,
208 das kann man nicht aussparen. Ein anderes Beispiel sind auch diese Kinder, wo der
209 Vater aus welchem Land auch immer zum Arbeiten nach Österreich gekommen ist, die
210 Familie oft noch im Herkunftsland geblieben und später dann nachgekommen ist. Diese
211 Kinder sind dann oft hin und her geschickt worden, oder bei den Großeltern geblieben,
212 und nach fünf, sechs Jahren in eine für sie völlig fremde Familie nach Wien gekommen.
213 Das hat große psychische Auswirkungen. Ich kann mich an die Geschichte eines
214 Klienten erinnern, der eines der ersten Gastarbeiterkinder war. Damals gab es überhaupt
215 noch keine Wohnungen für Familien und er wurde für Monate in einem katholischen
216 Heim untergebracht, was natürlich ein völliger Wahnsinn war. Nicht nur ein fremdes
217 Land, weg vom Vater, irgendwo in ein Heim, und dann auch noch als Moslem in ein
218 katholisches Heim. Also man fragt sich, ob sich da irgendwer irgendetwas überlegt hat,
219 und das hat natürlich Auswirkungen auf sein Leben. 20m54s

220 I: Das kann ich mir vorstellen. 20m55s

221 B3: Also man muss darüber reden und es bearbeiten. 21m05s

222 I: Und glauben Sie, dass **Wissen** über bestimmte Aspekte von Kultur oder Migration
223 hilfreich sein kann für die Zusammenarbeit oder das Verstehen? 21m15s

224 B3: Wissen ist nie schlecht [B3 lacht], also ja, ich denke schon. Auch überhaupt im
225 Sinne von Allgemeinwissen und Information. Aber ich denke mir, in der Arbeit bei uns
226 muss man sowieso Interesse für Menschen haben und offen sein. Natürlich muss ich
227 etwas über den Ramadan wissen, ich kann schon fragen, ich frage auch viele Dinge weil
228 ich viele Dinge überhaupt nicht weiß, aber selbstverständlich ist Wissen gut. 21m49

229 I: Ok. Und wenn Sie an Migration denken, glauben Sie dass dieser Aspekt
230 Auswirkungen auf Familie, Elternschaft, Erziehung hat? 21m58s

231 B3: Natürlich. Weil die eigene Geschichte immer Auswirkung hat. Wenn zum Beispiel
232 Eltern aus sehr armen Ländern kommen und deren Eltern Analphabeten sind, habe ich
233 schon oft erlebt, dass beispielsweise die Frage des Sauberwerdens einen anderen
234 Stellenwert hat. Das kennen wir auch bei uns, in armen Familien, wo es keine
235 Waschmaschine und kein Geld für Pampers gibt, war es immer wichtig, dass die Kinder
236 früh sauber werden. Von unserer jetzigen Sicht der Wissenschaft, wurden die Kinder
237 viel zu früh auf den Topf gesetzt. Es gibt auch Familien, das kann manchmal etwas
238 schwierig sein, mit einem wirklich sehr archaischen Denken und sehr magischen
239 Vorstellungen. Wenn Eltern zum Beispiel sagen, man darf das Kind, wenn es in der
240 Nacht aufwacht, nicht mit dem Namen ansprechen, weil sich sonst die Seele
241 verflüchtigt. 23m21s

242 I: Und Kenntnisse oder Wissen sind etwas, was man sich im Laufe der Zeit erfragt und
243 = 23m28s

244 B3: = Ja, wenn ich es mir nicht anders aneigne. Aber wenn ich so etwas höre, muss ich
245 nachfragen, was da dahinter steckt. 23m39s

246 I: Ok. Und verstehe ich das richtig, was die Haltung betrifft, Offenheit und Neugierde
247 =23m45s

248 B3: = Natürlich, ja absolut. Und es muss eine gemeinsame Ebene geben, weil wir
249 natürlich oft von unterschiedlichen Sichtweisen kommen. Ich muss ehrlich sagen, dass
250 ich nicht wirklich etwas damit anfangen kann, dass die Seele das Kind verlässt, aber
251 trotzdem müssen wir uns auf irgendetwas verständigen. Ja. 24m05s

252 I: Sie haben da jetzt den Aspekt Kultur angesprochen, und wenn Sie an Migration
253 denken, an den Migrationsprozess, haben Sie da das Gefühl, dass der Auswirkungen hat
254 auf Familie, Erziehung, Elternschaft? 24m18s

255 B3: Migrationsprozess? 24m19s

256 I: Ja. 24m20s

257 B3: Ja schon. Die Frage ist, wie sich die Eltern oder die Familie hier aufgenommen
258 fühlen, wie wohl und anerkannt fühlen sie sich. Bleiben sie eher in ihrer

259 Verwandtschaftsgruppe und in der engen Gruppe, oder ist eine Öffnung möglich. Ich
260 habe manchmal das Gefühl, es gibt wenig Öffnung und wenig Annäherung, was
261 schwierig und sehr schade ist, ... Bildung ist eine wichtige Frage. Was soll und darf aus
262 den Kindern werden. 25m11s

263 I: Ok. Was die Handlungsebene betrifft, haben wir vorher schon kurz über die Haltung
264 gesprochen, eben eine offene Haltung, und denken Sie, dass es da noch Aspekte gibt,
265 die wichtig sein können, vielleicht aus emotional-affektivem Kontext oder
266 einstellungsbezogenem Kontext? 25m26s

267 B3: Würde mir jetzt eigentlich nichts einfallen. 25m44s

268 I: Ist das ohnehin eine therapeutische Grundhaltung, Offenheit und = 25m48s

269 B3: = Ja, würde ich schon meinen. 25m54s

270 I: Und was mich noch interessiert ist, wie Sie denken, dass man sich am Besten ein
271 Gefühl für interkulturell sensible Arbeit aneignen kann, oder interkulturelle
272 Kompetenzen? 26m06s

273 B3: Einfach durch Lesen, durch Erfahrungen machen, durch Wissen. Aber in erster
274 Linie einfach mit Menschen zu tun zu haben, neugierig zu sein und zuzuhören. 26m26s

275 I: Wenn Sie an die Ausbildungen denken, haben Sie das Gefühl, die bereiten vor, oder
276 sollten mehr vorbereiten? 26m35s

277 B3: Na gut, also meine Ausbildung liegt schon etwas zurück. Damals waren andere
278 Dinge im Vordergrund, die Frage der Migration war zum Beispiel in den Siebzigern
279 nicht ein vordringliches [B3 lacht] Thema. 27m48s

280 I: Also erst in den letzten Jahren = 27m53s

281 B3: = Ja. = 27m55s

282 I: = präsent? 27m56s

283 B3: Ja. Ich war selber überrascht, wie hoch der Prozentsatz der Familien mit
284 Migrationshintergrund ist. Es ist mir nicht so bewusst, weil es sozusagen kein Thema,
285 oder nicht das primäre Thema ist. Aber ich habe mir nicht gedacht, dass die Zahl so
286 hoch ist. 28m15s

287 I: Ja achtzig Prozent, das sind sehr viel. 28m16s

288 B3: Ja. 28m18s

289 I: Gibt es spezifische Fortbildungsangebote in diese Richtung? 28m23s

290 B3: Also vom Institut, meiner Arbeitsstelle, wenig = 28m29s

291 I: = Was für Ihre Tätigkeit von Interesse ist, dieser Bezug? 28m33s

292 B3: Wie das in vielen sozialen Institutionen ist, können Sie sich immer fortbilden auf
293 eigene Kosten und in Ihrer eigenen Freizeit, und das tun wir natürlich auch alle. Aber
294 das ist im eigenen Interesse, sozusagen spezifisch jetzt auf Migration, ich bin schon
295 jahrzehntlang in diversen Supervisionsgruppen, und das ergibt sich, ist Thema. 29m08s

296 I: Sie haben schon die institutionelle Ebene angesprochen, mich würde noch
297 interessieren, wie Sie da die Unterstützungssysteme wahrnehmen, wenn Sie an
298 interkulturelle Arbeit denken, gibt es vielleicht irgendetwas, was Sie diesbezüglich
299 vermissen? 29m23s

300 B3: Nein. Denn es gibt Unterstützung und die Möglichkeit, wenn es darum geht,
301 Schwierigkeiten zu besprechen. Das habe ich auch für mich im privaten Bereich. Was
302 ich mir wünschen würde, ist, dass es in den Institutionen Mitarbeiter mit
303 Sprachkenntnissen gibt. Ich würde gerne weniger Familien wegschicken müssen,
304 dadurch dass Verständigung am Sprachproblem scheitert. Das wäre mir wichtig, weil
305 man mit Dolmetsch keine therapeutische Arbeit machen kann, das geht einfach nicht.
306 30m06s

307 I: Also Sie arbeiten auch nicht mit Dolmetschern? 30m08s

308 B3: Nein, wir schicken weiter. Ich denke, gerade auch diese diffizilen Fragen in der
309 Anamnese kann man nicht über Dolmetsch machen, und dass die halbwüchsige Tochter
310 oder der Sohn übersetzen, das geht auch nicht. 30m29s

311 I: Also denken Sie an die Teamzusammenstellung, dass da Sprachkompetenzen
312 berücksichtigt werden sollen? 30m37s

313 B3: Ja. Was ich noch sagen möchte, das trifft zwar am Institut nicht zu, aber viele dieser
314 Familien mit Migrationshintergrund haben natürlich im täglichen Leben **wahnsinnige**
315 Nachteile. Wenn ich da an Arztbesuche oder Schulbesuche bei Lehrern denke. Das
316 Schlimmste aber sind Sprachprobleme und Bildungsdefizite. 31m03s

317 I: Und da nehmen Sie auch Unterschiede wahr zwischen Klientel mit und ohne
318 Migrationshintergrund? 31m08s

319 B3: Naja, man könnte auch sagen, dass auch in österreichischen Familien, die ein ganz
320 niedriges Bildungsniveau haben, die Kinder nicht sehr gut aufgehoben sind. Nach einem
321 Arztbesuch kommen sie auch oft zurück und verstehen gar nichts, das ist schon sehr
322 schwierig dann. Da würde ich mir wünschen, aber jetzt bin ich am Fantasieren, dass es
323 wirklich Begleitung und Unterstützung gibt, dass da jemand vom Jugendamt zum
324 Beispiel zu schwierigen Arztbesuchen mitgeht. Überhaupt, wenn Kinder nicht die
325 Versorgung bekommen, die sie brauchen. Oder Elternsprechtage, **Schule**, ein eigenes
326 Thema. 32m00s

327 I: Aber bis auf die Sprachkompetenzen, haben Sie schon das Gefühl, dass die
328 institutionellen Rahmenbedingungen einer interkulturell sensiblen Arbeit
329 entgegenkommen? 32m10s

330 B3: Ja natürlich. Manchmal muss man sich zu Beginn, wenn es um die Motivation oder
331 das Verständnis über Psychotherapie geht, ein bisschen mehr Zeit nehmen. Denn es ist
332 wirklich so, dass das für manche Familien etwas ist, was wenig existiert oder überhaupt
333 nicht im Bereich des Möglichen für sie war. Ich denke da an Eltern, die von der Schule
334 an uns verwiesen werden. Es kann sein, dass sie überhaupt nicht wissen, wer wir sind
335 und was Therapie ist, und das machen, weil sie für ihr Kind das Beste wollen. Da muss
336 man wirklich eine Weile vorarbeiten, um überhaupt zu klären, was denn für **sie** hier
337 möglich sein kann. Und wenn man an Familien mit Migrationshintergrund denkt, wenn
338 die zum Beispiel dann über das Thema Kriegsverfolgung oder Flucht sprechen können,
339 kann das ein Knackpunkt sein, dass sie plötzlich das Gefühl haben, zu wissen, warum
340 sie kommen und was sie davon haben können. Also das nicht zu erwähnen wäre
341 vollkommen [B3 lacht] verrückt. 33m24s

342 I: Das kann ich mir vorstellen. Ich denke, ich habe keine spezifischen Fragen mehr, gibt
343 es noch irgendwelche Aspekte, die Ihnen einfallen in diesem Kontext einfallen, die ich
344 jetzt nicht angesprochen habe? 33m42s

345 B3: ... Ich überlege, die Familien, bei denen ich oft gescheitert bin, was mir sehr leid
346 tut, sind die Roma-Familien, ich weiß nicht warum... Und das tut mir sehr leid, weil das
347 für die Kinder schwierig und retraumatisierend war. Da habe ich oft das Gefühl gehabt,
348 es gibt das Bedürfnis, Gewalt zu verheimlichen, vielleicht noch ein Stück mehr, ich
349 auch oft das Gefühl gespürt habe, wir verstehen sie nicht, also wir im Sinne von wir, die
350 Anderen. Aber das waren auch Familien mit ganz fürchterlichen Geschichten, wo
351 möglicherweise sozusagen die Hilfe durch eine Therapie nicht wirklich ausreichend
352 war, sie hätten so viel mehr gebraucht, und das konnten wir nicht bieten, vielleicht dann
353 die Enttäuschung. 35m13s

354 I: Also was darüber hinaus die sozioökonomische Situation betrifft? 35m18s

355 B3: Ja das tut mir sehr leid. Ich denke da an zwei Familien, wo sehr **viel**
356 Engagement von meiner Seite war. Es kam beide Male zu Abbrüchen, was sehr
357 schlimm, **schwierig** und für die Kinder schlussendlich traumatisierend war. 35m53s

358 I: Was mir jetzt noch einfällt, Sie haben gesagt, dass die Arbeit am Institut
359 tiefenpsychologisch orientiert ist, ist das auch ihr theoretischer Zugang? 36m04s

360 B3: Mein theoretischer Zugang ist tiefenpsychologisch orientiert, ich bin analytische
361 Familientherapeutin. 36m24s

362 I: Das ist interessant. 36m30s

363 B3: Ja. 36m32s

364 I: Gute Voraussetzungen für eine Elternarbeit am Institut? 36m36s

365 B3: Ja. Wobei ich für meinen Grundberuf eine andere Ausbildung gemacht habe und
366 damals **Elternarbeit** aufgebaut wurde, mittlerweile ist leider schon vieles wieder
367 abgeschafft worden.

368 Wir waren schnell, ich habe Ihnen gesagt, dass ich schnell spreche [beide lachen].
369 37m02s

370 I: Dann würde ich jetzt ausschalten. 37m03s

371 B3: Gut, aber Sie haben alles, was Sie von mir brauchen? 37m07s

372 I: Ich denke, ja. 37m09s

373 B3: Gut. 37m09s

374 I: Vielen herzlichen Dank! 37m10s

375 B3: Ich danke Ihnen. 37m11s

1 **F4. Transkription des Gesprächs mit Person B4**

2 I: Fangen wir an. 00m01s

3 B4: Genau. 00m02s

4 I: Könnten Sie zu Beginn kurz allgemein über das Institut für Erziehungshilfe sprechen,
5 welche Angebote es gibt und an welche Klientel das gerichtet ist? 00m11s

6 B4: Grundsätzlich ist das Institut für Erziehungshilfe eine kinder- und
7 jugendtherapeutische Einrichtung, die auch mit den Eltern arbeitet. Am Institut ist es so
8 aufgebaut, dass es Kinder- und Elterntherapeuten gibt. An und für sich wenden sich
9 Leute ans Institut, wo Schwierigkeiten und Probleme auftauchen, bei den Kindern, oder
10 Erziehungsprobleme. Es kommen zum Beispiel Menschen, die sagen, ihre Kinder haben
11 Ängste oder Alpträume, Nässen ein, haben Konzentrationsprobleme oder
12 Schulprobleme, es gibt eine Reihe von Symptomen. Oder es kommen auch Eltern und
13 sagen, sie wissen mit dieser und jener Situation nicht umzugehen, weil es so schwierig
14 ist, da wenden sie sich einmal ans Institut. Das Institut hat dann mehrere Möglichkeiten
15 und wir arbeiten in einem Tandemmodell. Auf der einen Seite wird zuerst einmal ein
16 Gespräch mit den Eltern geführt und eine Anamnese, um zu schauen, was das Problem
17 ist, wie das die Eltern sehen, was sind die Schwierigkeiten, was ist vorher schon
18 gemacht worden, also was ist vielleicht im Vorfeld schon abgeklärt worden. Und auf
19 der anderen Seite werden die Kinder getrennt diagnostisch abgeklärt, das heißt, es
20 werden Gespräche gemacht und verschiedene Testverfahren durchgeführt. Das machen
21 unterschiedliche Therapeuten und in der Teamkonferenz bringen die beiden
22 Untersuchenden sozusagen die Ergebnisse ein und es wird diskutiert und geschaut, wo
23 sehen wir das Hauptproblem, wie kann man die Eltern unterstützen und das Kind
24 unterstützen. Dann ist es bei uns so, dass wir Wartezeiten am Institut haben, aber es
25 wird einfach mit den Eltern zu arbeiten begonnen, weil wir davon ausgehen, wenn man
26 die Eltern sehr unterstützt, können die im Vorfeld schon sehr sehr viel machen. Wenn
27 das Kind Therapie braucht und die Eltern sich das schwer leisten können, kommen die
28 Kinder auf eine Warteliste und bekommen dann bei uns eine Therapie. Aber wir
29 schauen schon auch, dass das hauptsächlich Leuten zukommt, die sich das im freien
30 Markt nicht leisten können. Außer es ist ein Fall sehr komplex, dann schauen wir auch,
31 dass er am Institut bleibt. Wir haben auch ein Drittel Zwangskontextmensen, und
32 Leute, die von allein kommen, Überweisungen von Schulen, Krankenhäusern, Ärzten,
33 Lehrern, also das ist sehr kunterbunt. Und es gibt eben auch Familien vom Jugendamt,
34 Überweisungen im Zwangskontext, das heißt, dass das einfach sehr schwierig ist, und
35 die Familien von den Sozialarbeitern abgeklärt worden sind, und auch von den
36 Psychologen. Und wenn man zum Beispiel sagt, da ist Gefahr im Verzug, dann wird
37 vom Jugendamt abgeklärt, ob man die Kinder dort lassen kann, und wenn ja, welche
38 Unterstützungsmaßnahme man für die Familie gewährleisten kann, wie man hilfreich
39 unterstützen kann, dass die Kinder im familiären Umfeld bleiben können. Also das gibt
40 es auch, und ich würde sagen, dass die Arbeit auch etwas anders angelegt, je nachdem
41 ob Leute freiwillig kommen oder ob sie in einem Zwangskontext kommen. 04m00s

42 I: Im Speziellen interessiert mich die Elternarbeit und welche Funktion die am Institut
43 für Erziehungshilfe erfüllt, also weil Sie gesagt haben, es gibt diesen einen Zweig der
44 Kindertherapie und dann die Elternarbeit? 04m17s

45 B4: Bei uns ist das ein Gesamtunternehmen, würde ich sagen, also am freien Markt gibt
46 es verschiedene Möglichkeiten zu arbeiten und am Institut machen wir das immer so,
47 bei uns gibt es keine Kindertherapie ohne Elternarbeit. Wir machen das immer in einem
48 Tandemmodell, weil wir davon ausgehen, wenn Kinder Symptome zeigen, dass da
49 etwas dahinter steht, das etwas bedeutet, und keinem Elternteil geht es gut, wenn die
50 Kinder zum Beispiel ein schwer aggressives Verhalten zeigen oder sehr ängstlich sind.
51 Und ich denke, die Eltern haben eine Expertenfunktion, weil sie ja hauptsächlich mit
52 den Kindern zusammen sind, und wenn die Eltern Unterstützung finden und verstehen,
53 um was es bei der gezeigten Symptomatik des Kindes geht, können **sie** schon die Kinder
54 hilfreich unterstützen. Ohne Elternarbeit gibt es keine Kindertherapie, weil wir das
55 Institut nicht als eine Reparaturreinrichtung sehen, wo man Kinder hinbringt und wieder
56 abholt, und sagt, die bekommen Therapie, die machen das und dann geht es ihnen
57 besser und man geht wieder nach Hause. Von dem gehen wir nicht aus, sondern von
58 dem, dass die Eltern und die Kinder verwoben sind, und dass man die Eltern
59 unterstützen und ihnen helfen muss, dass manches in der Familiendynamik bewusst
60 wird, sodass **sie** die Kinder unterstützen können. Und wenn die Eltern schon einfach
61 einmal angebonden und in einem guten Einvernehmen sind, wenn man die stützen kann,
62 dann kommen erst die Kinder in die Therapie. Das ist sehr wichtig und ich glaube, es
63 hat sich schon oft gezeigt, dass das eigentlich das Sinnvollste ist. 06m06s

64 I: Das kann ich mir vorstellen. Und Sie sind in der Elternarbeit tätig? 06m10s

65 B4: Ja. 06m11s

66 I: Welche Aufgaben haben Sie speziell in der Arbeit mit den Eltern? Was beinhaltet
67 diese Elternarbeit? 16m18s

68 B4: Also zuerst, wenn die Leute zu uns kommen, geht es einmal darum, das nennen wir
69 Kurzintervention, was die Hauptsorgen der Eltern sind, also warum sie am Institut
70 vorstellig werden, was eigentlich los ist. Dann geht es auch darum, eine Anamnese zu
71 erstellen, um zu schauen, wie die Entwicklung war, wie der Prozess und der Verlauf in
72 der Familie war, mit dem Kind. Also es gibt ja unterschiedliche Zugangsformen, oder es
73 ist ein Unterschied, ob sich zum Beispiel jemand ein Kind gewünscht hat oder nicht. Es
74 kommen zum Beispiel auch Großeltern, die für ihre Kinder für ihre Enkelkinder sorgen
75 müssen und eigentlich gar nicht wollen. Also es gibt unterschiedliche Zugänge, und wir
76 machen einmal die Anamnese und schauen, was da los ist, wie die aktuelle
77 Familiensituation ist, wie die Familiensituation war, ob es da einen Prozessverlauf gibt,
78 oder irgendwelche Einschnitte gibt, wie Trennung der Eltern, Tod eines Elternteils,
79 schwierige Bedingungen, oder Arbeitsplatzverlust, bei Migrantenfamilien das Verlassen
80 des Landes oder **Fußfassen** in einem neuen Land, also auch das klärt man ab. Das alles,
81 um ein Bild zu kriegen und eine Situation konkret zu beleuchten, und dann schauen,
82 was kann man den Eltern empfehlen, denn es ist ja unterschiedlich. Es ist ja nicht so,

83 dass nur Eltern kommen, wo alles bewusst ist und man einfach eine Elternberatung
84 machen kann, dass wir, wenn sie kommen und nicht wissen, wie sie mit der und der
85 Situation umgehen sollen, sagen, schauen Sie da und machen Sie das und dann ist das
86 fertig, so ist es ja nicht. Sondern es ist oft, dass sich hinter den
87 Konzentrationsproblemen der Kinder viel verbirgt, also dass die
88 Konzentrationsprobleme der Kinder zum Beispiel bedeuten können, dass es eine
89 schwierige Partnerbeziehung oder Belastungen in der Familie gibt, die das Kind so
90 verarbeitet, oder nicht verarbeitet, dass es Konzentrationsprobleme zeigt in der Schule.
91 Es geht darum, Zusammenhänge herzustellen und Dinge bewusst zu machen, sodass die
92 nicht unter dem Teppich bleiben, sondern klar werden, und dadurch die Belastung
93 weniger wird, so würde ich das formulieren. 08m58s

94 I: Verstehe ich das richtig, dass die Elternarbeit über eine Erziehungsberatung
95 hinausgeht, oder auch über reine Sicherstellung der Kindertherapie = 09m09s

96 B4: = Eine Sicherstellung der Therapie, was meinen Sie jetzt da damit? 09m11s

97 I: Damit der Rahmen der Kindertherapie gesichert ist? 09m21s

98 B4: In der Regel muss man schon sehr viele Aspekte im Hintergrund haben und da sehr
99 viele Fäden zusammenhalten, damit man das gewährleisten kann. Und bei der
100 Elternarbeit geht es ja nicht nur darum, zu fragen, was erlebt das Kind da und dort,
101 sondern es ist oft auch verbunden mit Terminen mit dem Jugendamt, also
102 Koordinationsgesprächen, in der Schule, diversen Gesprächen eventuell mit
103 Krankenhäusern. Also einfach auch verschiedene Kontakte pflegen, damit man im Netz
104 einen **Rahmen** schaffen kann, sodass sich diese Familie weiterentwickeln kann. Wir
105 haben zum Beispiel Kinder, die in WGs leben, da arbeiten wir dann mit den WGs
106 zusammen **und** auch mit den Eltern, weil die Eltern ja die Kinder meistens
107 vierzehntägig sehen, und da versuchen wir die auch ins Boot zu holen, weil die Kinder
108 meistens auch sehr an die Eltern gebunden sind. Und wir reflektieren verschiedene
109 Beziehungsqualitäten mit den Eltern und schauen, wie man unterstützen kann, um
110 verschiedene Dinge bewusst werden zu lassen. Also wenn zum Beispiel Kinder
111 parentifiziert werden, also einfach ein Stück weit als Partner benützt werden, passiert
112 das ja nicht absichtlich. Wenn Kinder von manchen Eltern aus der eigenen Bedürftigkeit
113 als Partner verwendet werden, unter Anführungszeichen, und nicht als Kinder, dann ist
114 das den Eltern meistens nicht bewusst. Ich denke, dann geht es in diesen Situationen oft
115 darum, das aufzugreifen und zu reflektieren, damit den Eltern begreiflich wird, dass sie
116 das tun und dass die Kinder damit überfordert sind. Und zu versuchen, die Eltern so zu
117 unterstützen, dass sie auf einer Erwachsenenenebene mit diesen Problemen so
118 zurechtkommen, dass sie die Kinder nicht belasten, das ist zum Beispiel oft ein
119 wichtiger Punkt in der Arbeit. 11m54s

120 I: In der Literatur findet sich für die am Institut in der Elternarbeit tätigen
121 MitarbeiterInnen meist die Bezeichnung Elternberaterinnen und Elternberater. Aber im
122 Rahmen der Gespräche ist auch immer wieder betont worden, dass es in der Elternarbeit
123 sehr wohl auch therapeutische Elemente gibt? 12m12s

124 B4: Ja, wir sind ja alle Therapeuten. Therapieausbildungen sind die Voraussetzungen,
125 deshalb sind nur Therapeuten dort, und ich denke nicht, dass man die Arbeit ohne
126 Therapieausbildung machen könnte. Die Elternarbeit ist keine Therapie in dem Sinn,
127 dass die Eltern für sich unterschreiben, aber sind therapeutische Qualitäten und
128 Gespräche. Die therapeutische Ausbildung ist notwendig, weil man in den Gesprächen
129 immer auch das Kind und die gesamte Familiensituation im Auge haben muss. In der
130 Therapie hat man nur eine Person, auf die man sich konzentrieren kann, im
131 therapeutischen Kontext ist die therapeutische Beziehung einfach zwischen Patient und
132 Therapeut, und in der Elternarbeit hat man die Eltern und muss aber gleichzeitig die
133 Kinder immer mitdenken. Oder wenn nur die Mutter kommt und der Vater einfach ab
134 und zu, muss man die Familie im Hintergrund haben, also das das ist eine sehr
135 komplexe Interaktion, und ich denke, ohne Therapieausbildung ist das nicht machbar.
136 13m23s

137 I: Und dann auch schwer zu definieren, wenn es eine sehr komplexe Interaktion ist?
138 13m30s

139 B4: Es ist schon diese Beziehung zwischen den Eltern und Elterntherapeutin eine sehr
140 wichtige. Ich arbeite viel mit Elternpaaren, weil mir immer auch wichtig ist, dass der
141 Vater mitkommt, um zu sehen, in welchem Umfeld sich das Kind bewegt. Ich arbeite
142 viel mit den Eltern, manchmal nur mit der Mutter oder nur mit dem Vater, und deshalb
143 ist diese Beziehung zwischen der Elterntherapeutin und dem Elternteil eine sehr sehr
144 wichtige. Aber es ist eben nicht so wie in der Therapie, wo man sich nur auf diese
145 Dinge konzentrieren kann, sondern man muss immer wieder das Kind ins Feld holen.
146 Also oft wenn Leute ihre Probleme schildern, ist es meine Aufgabe in der Elternarbeit,
147 auch immer wieder auf den Zusammenhang oder auf die Bedeutung des Kindes
148 hinzugehen und zu sagen, was heißt das jetzt für das Kind, oder wenn es ihnen so geht,
149 was könnte das für das Kind bedeuten und was heißt das in der Beziehung oder in der
150 familiären Situation. Also viele Menschen reden aufgrund ihrer Schwierigkeiten und
151 ihrer Bedürftigkeit so viel von sich und das Kind ist da überhaupt nicht Thema. Dann ist
152 es meine Aufgabe, das Kind auch immer wieder zum Thema zu machen, weil das
153 wahrscheinlich auch in der Familie passiert, dass so viel Raum für die Schwierigkeiten
154 ist, dass dieses Kind zu wenig Möglichkeit hat, sich kindgemäß zu entwickeln, weil das
155 einfach so viel Belastung ist. 15m07s

156 I: Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
157 konfrontiert sind, welche sind das, können Sie das in etwa auflisten? 15m18s

158 B4: Vielfach kommen die Eltern, weil sie verzweifelt sind und nicht wissen, was los ist.
159 Da ist ein Fragezeichen, mein Kind hat und macht das und das, und ich verstehe nicht
160 warum. Oder die Lehrerin ruft zum Beispiel immer wieder an und sagt, das Kind führt
161 sich auf, und ich weiß nicht warum. Sie meinen, wenn die jetzt kommen? 15m55s

162 I: Genau. Vorstellungsgründe der Kinder haben Sie schon einige genannt, mich würden
163 noch die Problemlagen interessieren, mit denen Sie direkt in der Elternarbeit
164 konfrontiert sind? 16m05s

165 B4: Es kommen viele und sagen, es gibt Probleme in der Schule, sie werden immer
166 wieder konfrontiert, mit Klagen und Beschwerden, und sie wissen nicht, was das heißt
167 und wie sie damit umgehen sollen. Oder es gibt diese Auflagen vom Jugendamt, dass
168 Leute kommen und sagen, ich habe kein Problem mit den Kindern, aber die haben
169 gesagt, wir sollen kommen, das gibt es auch. Dann gibt es aber auch Eltern, die sagen,
170 mein Kind hat Ängste und ich mache mir große Sorgen, ich vermute dieses und jenes,
171 ich möchte aber einfach gern noch einen Profi beiziehen und schauen, wie ich da
172 hilfreich sein kann. Oder es gibt Eltern, die sagen, wir haben uns jetzt scheiden lassen,
173 oder ein Elternteil kommt und sagt, wir sind gerade in Scheidung begriffen, und das
174 Kind reagiert massiv, was kann ich tun. Also in **Krisensituationen** kommen auch oft
175 Eltern. Oder zum Beispiel, das kommt seltener vor, aber auch, Mütter mit
176 Kleinkindern. Unlängst kam eine Frau zu mir, die ein adoptiertes Kind hat und sich
177 unsicher ist, woher ein bestimmtes Verhalten ist, und ob sie es auch richtig macht, ob
178 sie das Verhalten des Kindes richtig versteht, ob sie anders tun soll, also einfach
179 Verunsicherung. Oder wenn zum Beispiel bei kleinen Kindern Geschwisterkinder
180 kommen, dass ein Kind sich verändert oder sehr vehement reagiert, und die Eltern dann
181 nicht genau wissen, wie sie das zuordnen sollen, da kommen auch viele. Oder
182 wenn Eltern kommen, weil sie das Gefühl haben, ihr Kind wird gemobbt, es findet
183 keinen Anschluss in der Schule oder es gibt einfach viele Feindseligkeiten, und sie
184 wissen nicht was sie tun sollen. Oder auch bei Gerichtsstreits, bei großen Rosenkriegen
185 oder schwierig verlaufenden Scheidungen, wo Kinder meist sehr massiv reagieren,
186 kommt oft ein Elternteil. Da versuchen wir natürlich, mit beiden Elternteilen zu reden
187 und zu schauen, welche Lösungen es gibt. Kinder müssen oft anstelle austragen oder
188 sind oft sehr belastet, wenn die Streitereien über den Rücken der Kinder gehen. Und ich
189 denke, wenn die Eltern eingeladen werden und man diese Verletzungen, diese
190 Streitigkeiten auch ein Stückweit bewusst machen kann, und konstruktive Lösungen
191 sucht, ist das im Sinne der Kinder, weil die dann entlastet sind. 19m21s

192 I: Wenn Sie an die Elternarbeit denken, welche Schwierigkeiten nehmen Sie persönlich
193 wahr, gibt es irgendetwas, was Sie als belastend erleben? 19m40s

194 B4: Belastend erlebe ich zum Teil, wenn Eltern nicht wollen. Es ist schon eine schwere
195 Arbeit, wenn Leute kommen **müssen** und nicht wollen. Oft gelingt es ganz gut, ich habe
196 auch gute Erfahrungen gemacht. Da braucht es Raum, dass man einige Stunden dafür
197 lässt, dass die Eltern einfach schimpfen, dass das ungerecht ist, dass die und jene blöd
198 sind und sie eigentlich kein Problem haben und eigentlich ihre Ruhe haben wollen. Man
199 kann dann sagen, aber Sie müssen trotzdem kommen, wie kann man da jetzt das Beste
200 daraus machen, wo gibt es Schwierigkeiten, so kann man die Eltern oft abholen. Wenn
201 aber Leute kommen und einfach absolut nicht wollen, das erlebe ich oft belastend, also
202 wenn jemand überhaupt keine Idee hat und nicht will, wenn sie einfach ihr Kind in eine
203 Reparaturwerkstätte bringen wollen und man soll es wie beim Mechaniker reparieren
204 und sie wollen nichts dazu beitragen, sich nichts überlegen und überhaupt nichts tun.
205 Dann ist es unsere Aufgabe, zu schauen, wie kann man da einen Faden finden, dass man
206 das **doch** irgendwie schafft, und das kann sehr schwer sein. 21m05s

207 I: Das kann ich mir vorstellen. Und ist das dann auch massiver wenn es um Klientel
208 geht, die in diesem Zwangskontext geschickt werden? 21m14s

209 B4: Ja, bestimmt. 21m17s

210 I: Ok. 21m17s

211 B4: Also ich finde, die Motivation macht **sehr** viel aus, ob jemand einen gewissen
212 Leidensdruck hat und das auch sieht und etwas verändern möchte. Das ist eine ganz
213 andere Arbeit, als wenn jemand sagt: „Ich habe eh kein Problem“. Dann muss man das
214 bearbeiten, dieses „Ich habe eh kein Problem“ und das kann gelingen und manchmal
215 aber auch nicht. Da kann man nur noch dem Jugendamt rückmelden und sagen, man hat
216 sich bemüht, aber es geht nicht. Es passiert eigentlich nicht so, dass sie kommen und
217 sagen, ich will nicht, sondern dass sie kommen und Termine nicht einhalten, Termine
218 absagen oder nicht absagen und einfach nicht kommen. Und dann kommt man nicht in
219 einen Prozess, in einen therapeutischen Prozess, wenn jemand nur alle vier Wochen
220 daherkommt und dann wieder nicht. Da geht nichts und man muss einfach sagen, es
221 gelingt nicht. Aber Gottseidank ist das eigentlich selten. 22m27s

222 I: Ok... Dann würde ich gern über Familien mit Migrationshintergrund zu sprechen
223 beginnen. Wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund
224 denken, wer ist das für Sie, also würde in diese Kategorie fallen? 22m41s

225 B4: Naja, Menschen, die eine Flucht hinter sich haben oder wenn Eltern oder
226 Großeltern aus anderen Staaten kommen und irgendwann im Laufe ihres Kinder- oder
227 Erwachsenenlebens nach Österreich gekommen sind, aber auch das Kulturelle noch in
228 diesem Bereich ist, so würde ich das sehen 23m10s

229 I: Und bei den von Ihnen bisher betreuten Familien, welchen Herkunftsländern oder
230 kulturellen Hintergründen könnten Sie die grob zuordnen? 23m19s

231 B4: Viele sind sicher aus der Türkei, dann aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens,
232 Albanien, Polen, und Afrika, also meiner Erfahrung nach würde ich das so zuordnen.
233 Und Kurden, aber die kann man auch als Minderheit aus der Türkei sehen, und Roma
234 kommen auch häufig. Also dieser Personenkreis, so würde ich es zuordnen. [beide
235 lachen] 24m03s

236 I: Und, das ist vielleicht ad hoc etwas schwer zu beantworten, aber haben Sie in
237 Relation viele Familien mit Migrationshintergrund, nur damit ich es ungefähr
238 einschätzen kann, ob das eher die Minderheit ist, oder ob es doch relativ viele sind
239 =24m24s

240 B4: = Da gibt es Untersuchungen am Institut, die auch irgendwann veröffentlicht
241 wurden, ich weiß nicht, wie viele es sind. Man glaubt nämlich, es sind weniger als es in
242 Wirklichkeit sind, denn es gibt viele, die sprachlich einfach so angekommen sind, da
243 [B4 lacht] vergisst man das auch. Aber wie viel werden das sein, ... vierzig Prozent,
244 aber da bin ich mir nicht sicher, also das weiß ich nicht genau. 24m57s

245 I: Die Zahlen der Untersuchung sind mir bekannt, mich würde mehr auch Ihr
246 persönlicher Erfahrungskontext interessieren. 25m01s

247 B4: Ja ich würde sagen, so vierzig Prozent werden es schon sein. 25m09s

248 I: Und Sie haben angedeutet, dass diese Migrationshintergründe nicht immer
249 offensichtlich wahrnehmbar sind? 25m15s

250 B4: Weil ich gewusst habe, dass Sie kommen [B4 lacht], habe ich mir das noch ein
251 bisschen überlegt, wie das eigentlich für mich ist, und ich denke, für mich ist der
252 schichtspezifische Aspekt viel stärker als der Migrationshintergrund. Also bei
253 Menschen mit Migrationshintergrund hat mich immer wieder sehr beschäftigt, dass
254 viele Kriegserlebnisse haben, das haben jetzt unsere Leute zu der Zeit Gottseidank
255 nicht, aber der Krieg macht sehr viel aus, viel Gewalterfahrungen, also dieser politische
256 Kontext mit Krieg und Gewalt. Dann die Sprache, die sicher eine große Barriere sein
257 kann, ich finde das immer sehr sehr schwierig, wenn jemand nur gebrochen Deutsch
258 spricht, und ich spreche nicht Serbisch oder Türkisch. Aber sonst, in der
259 Herangehensweise ist für mich grundsätzlich nicht so ein Unterschied, ob jemand aus
260 der Türkei oder aus irgendeinem Ort in Österreich kommt, nur weil das jetzt dort und da
261 ist. Ich gehe immer in ein Gespräch und schaue, was die Ressourcen in der Familie sind,
262 was von der Herkunft etwas ist, was stärkt und gut läuft, und wie die Konfliktkultur in
263 der Familie ist, wie familiäre Ressourcen und Regeln und Normen in der Familie
264 aufgebaut sind, was sich gehört und was nicht. Also für mich ist das nicht so ein
265 Unterschied. Was ich finde, dass sehr viel ausmacht, und zum Beispiel bei Menschen
266 mit Migrationshintergrund sicher mehr im Vordergrund steht, dass sie, auch wenn sie
267 eine gute Ausbildung haben, bei uns in unserem Umfeld meistens weniger anerkannt
268 sind, also einfach mindere, nicht entsprechende Arbeit bekommen. Ich glaube, mit
269 dieser Verletzung müssen Menschen mit Migrationshintergrund auf alle Fälle mehr
270 fertig werden als wir. Dieses Runtertragen von Errungenschaften oder von Kenntnissen
271 und Fähigkeiten ist sicher schwer, also dass sie einfach geringer eingestuft werden.
272 Dann finde ich den politischen Hintergrund, die politische Lage, auch sehr wichtig.
273 Denn ich habe oft erlebt, dass es für Menschen sehr sehr kränkend ist und sie leiden,
274 wenn sie zum Beispiel von irgendwo kommen und dann bei den Wahlen Plakate mit
275 rassistischen Bemerkungen sehen. Wenn einfach so rassistisch geworben wird, ist das
276 sehr hart für Leute mit Migrationshintergrund. Das macht viel aus, auch in Bezug auf
277 den Selbstwert und dieses, wie bin ich willkommen in einem Land, und auch auf diese
278 Scham, darf ich meinem Ursprungsland zugehörig sein oder muss ich das verbergen,
279 verstecken. Das sind sicher Themen, da haben sie sicher zu kämpfen. 20m04s

280 I: Und ist es auch für Sie wichtig im Kontext ihrer Arbeit, dass man über diese Dinge =
281 29m09s

282 B4: = Das ist sehr wichtig, finde ich, weil das einfach auch etwas mit der Haltung, mit
283 der Achtung zu tun hat. Und ich glaube, da ein Verständnis oder so einen gemeinsamen
284 Nenner zu finden, ist einfach wichtig für eine Vertrauensbeziehung, also auch zu
285 wissen, wie sie sich da fühlen, oder wo sie stehen. 29m41s

286 I: Ok. Weil Sie vorher schon die Schichtzugehörigkeit angesprochen haben, wie würden
287 Sie die Lebenssituation von den von **Ihnen** bisher betreuten Familien mit
288 Migrationshintergrund einschätzen? 29m53s

289 B4: Eher schlecht. Ich habe vorher noch etwas vergessen, mit persischen Familien habe
290 ich auch viel zu tun gehabt, aber da erlebe ich es oft so, dass die gut ausgebildet sind
291 und bessere Ressourcen haben. Also die Erfahrung habe ich gemacht, und sagen Sie mir
292 noch einmal die Frage, jetzt ist mir der Faden gerissen? 30m23s

293 I: Weil Sie schon von der Schichtzugehörigkeit gesprochen haben, wie würden Sie die
294 Lebenssituation einschätzen? 30m31s

295 B4: Ich glaube, dass viele einerseits schlechtere Jobs kriegen, als ihnen eigentlich
296 zustünden, und sie schlechter bezahlt sind, also dass die finanzielle Situation oft eine
297 schlechtere ist, ..., dass andererseits die Bildung oft geringer ist. Ich habe es oft erlebt,
298 dass die Menschen einfach viel mitgemacht und deswegen auch keine gute Ausbildung
299 haben. Und, das weiß man von Untersuchungen auch hier, dass es dann auch in Bezug
300 auf die Kinder weniger Erwartung oder wenig Förderung gibt, oder dass man für sein
301 Kind gar nicht in Anspruch nimmt, dass die auch etwas erreichen könnten. Ich glaube,
302 das ist so eine Mischung aus wenig Bildung und einem politischen Umfeld, das oft mit
303 Diskriminierung zu tun hat, dass dann Eltern gar nicht auf die Idee kommen, dass
304 Kinder auch etwas dürfen, oder dass die einfach aussteigen könnten, und bei manchen
305 ist das aber ein besonderer Druck, entweder oder. 32m09s

306 I: Also verstehe ich das richtig, dass Sie Diskriminierung und Benachteiligung
307 wahrnehmen, sowohl in finanzieller Hinsicht, politischer Hinsicht als auch im
308 gesellschaftlich-institutionellen Kontext, weil Sie gesagt haben, dass Kinder schwerer
309 zu Bildung kommen = 32m30s

310 B4: = Ja, wobei ich das jetzt nicht extra bei Menschen mit Migrationshintergrund
311 wahrnehme, teilweise ja, aber das gibt es bei Österreichern genauso. Es gibt ja
312 Untersuchungen, wie viele Eltern von Akademikern auch Akademiker sind und wie
313 viele es frisch werden, und wie viele Kinder von Hauptschulabgängern studieren. Das
314 gibt es bei uns genauso, aber die Leute, die kommen, sind oft dieser Schicht zugehörig,
315 und deshalb fällt es auch mehr auf, so würde ich das sehen. 33m23s

316 I: Nur damit ich es richtig verstanden habe, Sie sagen, es hat sehr viel mit
317 Schichtzugehörigkeit und sozioökonomischen Hintergründen zu tun, und aber schon
318 auch, dass Ihrer Erfahrung nach die von Ihnen betreuten Familien mit
319 Migrationshintergrund eher schlechtere sozioökonomische Hintergründe haben?
320 33m43s

321 B4: Die meisten ja, außer bei diesen persischen Familien, da gibt sehr viel gut
322 Ausgebildete, warum, weiß ich nicht, das kann Zufall sein. Aber sonst schon eher.
323 33m59s

324 I: Ok. Und, ich denke, das haben Sie eigentlich schon gesagt, dass Sie nicht anders in
325 eine Beratungssituation gehen, wenn Sie im Vorfeld von einem Migrationshintergrund
326 wissen? 34m10s

327 B4: Nein. Mir ist immer wichtig, ihren Hintergrund zu erfragen, weil diese Leute es
328 schon so gewohnt sind, das irgendwie einfach so herunter zu rattern, ich bin von dort
329 und dort [beide lachen]. Und ich denke, da ist es wichtig, Menschen einfach auch
330 beschreiben zu lassen, von wo sie kommen, wie der Ort eigentlich heißt, wie es dort ist,
331 also qualitativ. Weil das einfach so ein wichtiger Teil ist, denke ich, um in Beziehung
332 zu treten und ein Vertrauen herzustellen und dass sie auch ein Stück weit von sich
333 zeigen können, was sie gewohnt sind und dass das auch einen Wert hat. 34m52s

334 I: Also wirklich auch über die Migrationshintergründe sprechen? 34m55s

335 B4: Also es muss nicht immer in den ersten Stunden sein, aber irgendwann bestimmt.
336 35m00s

337 I: Aber prinzipiell? 35m01s

338 B4: Ja. Ich glaube, das ist sehr wichtig, weil da schon oft wichtige Themen sind. Ich
339 denke zum Beispiel auch an Kindererziehung oder Aufklärung, Sexualität, da gibt es
340 schon Unterschiede. Es ist wichtig, ein Stück weit zu schauen, was glauben die Leute,
341 was von ihrer Herkunft her ist, und was ist hier. Und für Kinder ist es oft sehr
342 schwierig, einerseits diese enge Bindung an die Eltern, die an Traditionen ihres
343 Herkunftslandes gebunden sind, und sie selbst sind aber auch in Österreich
344 aufgewachsen, das ist manchmal so ein Spagat. Gerade bei Mädchen zum Beispiel, was
345 Aufklärung betrifft, was Kopftücher betrifft, was Freunde haben, Sexualität betrifft, ich
346 denke, da gibt es schon Dinge, wo man aufpassen muss. Es ist bei uns einfach manches
347 anders, wir haben einen anderen Zugang, auch in manchen Erziehungsfragen. Gerade
348 Sexualität ist oft etwas Heikles, zum Beispiel, wie der Umgang mit Freunden ist, wie
349 das mit Zwangsverheiratung ist, und wer bestimmt, wen man lieben darf oder nicht. Das
350 sind sicher wichtige Themen, die sich schon oft unterscheiden. 36m30s

351 I: Also auch in Bezug auf die Problemlagen, mit denen Sie in der Elternarbeit
352 konfrontiert sind, da erleben Sie schon auch Unterschiede? 36m37s

353 B4: Manchmal schon, also gesellschaftliche Unterschiede gibt es dann schon in dem
354 Bereich. Bei uns ist es einfach üblich, dass jedes Mädchen mit fünfzehn, sechzehn
355 fortgehen kann, ich glaube das ist nie wirklich so ein Problem, kann es schon sein [I
356 lacht], aber hier geht man im Allgemeinen davon aus, dass man weggehen darf. Aber es
357 gibt Kulturen, in denen das als unanständig gilt und sie nicht weggehen dürfen. Das ist
358 dann natürlich schwer für einen jungen Menschen, der hier aufwächst und in diesem
359 Kulturkreis Freunde hat, die Eltern und Großeltern stammen aber von einem Land ab,
360 wo das nicht erlaubt ist. Das ist eine spezielle Situation, man muss dann mit den Eltern
361 darüber sprechen, was sie von sich kennen, wie sie klein oder jung waren, und wie das
362 jetzt ist, wie sie mit dem umgehen können, wenn sie jetzt Kinder hier in Österreich

363 haben, nach welchen Traditionen wollen sie leben, was wollen sie da aufbrechen, was
364 wollen sie neu überlegen. 37m55s

365 I: Also kann man da auch zum Teil von traditionsgeleiteteren Erziehungsvorstellungen
366 sprechen? 38m01s

367 B4: Sie meinen jetzt im Allgemeinen? 38m05s

368 I: Weniger im Allgemeinen, Ihrer Erfahrung nach, vielleicht auch spezifisch, ob es
369 MigrantInnengruppen gibt, wo Sie traditionsgeleitete Erziehungsvorstellungen erlebt
370 haben? 38m18s

371 B4: Das schon, auch was Aufklärung betrifft, was sein darf und was unanständig und
372 was anständig ist, also da gibt es schon unterschiedliche Sichtweisen. Ich meine, es gibt
373 auch unter Österreichern [beide lachen] ganz unterschiedliche Sichtweisen, aber dieses
374 manchmal ein bisschen Strengere auf dem Gebiet, das habe ich schon erlebt, ja. 38m47s

375 I: Also Sie wollen das nicht verallgemeinern, aber Ihrer Erfahrung nach ist es schon so,
376 dass man bei gewissen Migrationshintergründen etwas mehr damit konfrontiert sein
377 kann? 39m00s

378 B4: Also ich habe erlebt, dass türkische Mädchen es bei manchen Dinge einfach schon
379 schwieriger haben, aber es kommt auch darauf an, weil es auch Fortschrittliche gibt,
380 man kann nicht alle in einen Topf werfen, aber manchmal war das schon irgendwie
381 schwieriger. Ich denke da auch an Menschen, die schwere Traditionen haben oder sehr
382 traditionsgebunden sind, oder in einer Sekte sind [B4 lacht], dann ist es wahnsinnig
383 schwierig, so eine Übersetzungsarbeit zu leisten. Also ich will damit nicht sagen, dass
384 die in einer Sekte sind, aber wenn so fundamentale Überzeugungen sind, und man
385 einfach merkt, aus dem heraus entstehen Schwierigkeiten oder irgendwelche
386 Spannungen, kann das schwierig sein. 40m03s

387 I: Ok. Und wenn Sie an Ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Familien mit
388 Migrationshintergrund denken, nehmen Sie besondere Bedürfnisse wahr oder spezielle
389 Anforderungen, in der Elternarbeit? 40m22s

390 B4: Ja, die Sprache, das ist oft ein Problem. Das tut mir leid, es müsste eigentlich, oder
391 es wäre gut, wenn man zum Beispiel Serbokroatisch sprechende Therapeuten im Institut
392 hätte, das würden wir wirklich brauchen. Aber das haben wir nicht, und da lege ich
393 einfach oft großen Wert auf die Zusammenarbeit, dass es Beratungsstellen gibt, die
394 Serbokroatisch sprechende Leute haben, also wenn jemand gar nicht Deutsch sprechen
395 kann, muss man den dort hinschicken. Also die Sprache, und von der Haltung her eine
396 Offenheit und ein Verständnis in Bezug auf diese Schwierigkeiten. Oder wenn Leute,
397 die frisch in Österreich sind, zum Beispiel überhaupt nicht wissen, was bei uns Usus ist,
398 und welche Unterstützungsmöglichkeiten es gibt, und wo man weitere Hilfe bekommen
399 kann, das ist auch etwas Spezielles, oder einfach, wie bei uns das Prozedere ist, wie man
400 damit umgeht. Ich denke, da ist es wichtig, gut aufzuklären, was möglich ist, wie das
401 bei uns läuft, das brauchen sie auch oft. 41m49s

402 I: Also zum Teil einfach mehr Informationen geben? 41m52s

403 B4: Ja. Informationen, auch, **wie** das läuft, was man macht und was man nicht macht,
404 was üblich ist und was nicht üblich ist, bei uns. 42m08s

405 I: Ok. Bezüglich der von Ihnen wahrgenommenen Schwierigkeiten und Barrieren haben
406 Sie jetzt schon einmal die Sprache genannt, fällt Ihnen da sonst noch etwas ein? 42m16s

407 B4: Also die Sprache ist sicher an erster Stelle. An zweiter Stelle, die Erfahrung,
408 die ich zum Beispiel mit Roma-Familien gemacht habe, ist, dass sich die Art des
409 Herangehens oft von unserem unterscheidet. Also dass da wirklich kulturelle
410 Unterschiede sind und das wirklich ein großer Prozess ist, sich da so hin zu handeln, um
411 zu einem gleichen Verständnis zu kommen, das habe ich da oft nicht so einfach
412 gefunden. Oder zum Beispiel auch die Art, Geschichten zu erzählen, oder mit
413 Geschichten etwas ausdrücken zu wollen, das ist irgendwie ein Stück anders, als es bei
414 uns üblich ist. Das habe ich immer sehr spannend gefunden, und mir oft gedacht, was
415 heißt das jetzt, was soll das jetzt heißen, und man muss dann, das ist ein bisschen wie so
416 ein Tanzen, erst in Erfahrung bringen, was das eigentlich heißen kann, ob man versteht,
417 was eigentlich gemeint ist. Also diese Fragestellungen dann immer wieder zu
418 **überprüfen**, ich habe die Erfahrung gemacht, dass man manchmal sitzt und sich fragt,
419 stimmt das, meinen die das was ich jetzt meine oder [I lacht] meinen die etwas anderes,
420 reden wir vom selben? Da halte ich es für wichtig, einfach von der Haltung her mehr
421 Raum zu geben, das zu überprüfen, sich das anzuschauen. Also ich finde, dass der
422 Prozess oft länger ist, um zu einem [B4 lacht] Fokus zu kommen, das ist meine
423 Erfahrung, das können ja vielleicht andere ganz anders erleben ... 44m30s

424 I: Ok. Verstehe ich das richtig, weil Sie gesagt haben mehr Raum geben, dass man da
425 zum Teil auch mehr Geduld aufbringt, dass dieser Prozess einfach länger dauern kann,
426 sich anzunähern? 44m42s

427 B4: Das finde ich schon, ja. Ich denke, zum Beispiel auch bei afrikanischen Familien,
428 ich habe zwar keine Familien, wo beide Elternteile afrikanischer Herkunft sind, aber
429 welche mit zumindest einem Elternteil, da ist es auch wichtig für mich, sich speziell
430 einzulassen. Weil einfach die Art, Geschichten zu erzählen und, ich denke mir, in
431 Afrika gibt es so eine Beratung und Therapie wie bei uns nicht und ist in der Weise, wie
432 wir es machen, dort fremd, also die Art und Weise, wie sie damit umgehen, wo sie
433 hingehen oder wie sie sich unterstützen lassen, beziehungsweise was für sie
434 unterstützend ist, oder die Denkweise, das unterscheidet sich schon von unserem
435 Verständnis. Ich finde das sehr spannend, aber es braucht viel mehr Fragen, Wissen,
436 Einfühlungsvermögen, Geduld, um zu verstehen. Bei afrikanischen Familien bestimmt,
437 das ist hochspannend, aber oft auch **fremd**, und ich denke mir, in der Fremde muss man
438 sich dann einfach vorhandeln und schauen, wie und wo tut man und wie erleben sie
439 verschiedene Sachen, aber es ist schon wichtig, da gegenseitig eine Übersetzungsarbeit
440 zu machen. 46m15s

441 I: Das klingt spannend. Ein Aspekt, den ich noch ansprechen möchte, ist der Begriff
442 interkulturelle Kompetenz, ist Ihnen der bekannt? 46m28s

443 B4: Ja. 46m31s

444 I: Und was verstehen Sie unter diesem Begriff? 46m33s

445 B4: Ich denke, da sind mehrere Faktoren wichtig. Erstens Wissen, zweitens Haltung und
446 drittens auch Handlung, so würde ich es jetzt einmal definieren. Also zunächst einfach
447 zu wissen um der Relativität dessen, wo man sich selber befindet, dann eine gewisse
448 Offenheit und ein Verständnis zu haben, wo kommt jemand her, und ich glaube es ist
449 immer auch sehr wichtig, wie die politischen Hintergründe sind, kommt jemand aus
450 einer Diktatur, kommt jemand aus einem Land, wo es Verfolgung, Folter gibt. Ich
451 denke das ist sehr wichtig dafür, wie ein Mensch im Leben steht. Es ist bedeutsam, ob
452 das ein Regime oder eine Demokratie ist, und welche Erfahrungen der Begegnung mit
453 den anderen es da auch gibt, so würde ich das definieren.... 47m52s

454 I: Und weil Sie gleich am Anfang Wissen angesprochen haben, gibt es irgendein
455 spezifisches Wissen oder Kenntnisse, die Sie für wichtig oder hilfreich halten? 48m05s

456 B4: Ich halte es für wichtig, beziehungsweise ich [B4 lacht] reise gerne, und ich denke,
457 ich bin grundsätzlich immer sehr interessiert an anderen Kulturen. Es interessiert mich
458 einfach, wie Menschen denken, wie Menschen leben und wie Menschen manches
459 anders verstehen können. Ich glaube, eine offene Haltung ist sehr wichtig, also nicht in
460 die Wertung zu gehen, sondern in das beschreibende Sosein, also achtsam
461 wahrzunehmen, was ist, das ist für mich ein wichtiger Punkt. Und natürlich ist wichtig,
462 zu lesen und zu schauen, wie es wo zugeht, aber auch zu erleben, wie es in anderen
463 Ländern ist. Nachrichten und Reportagen zu hören, wie geht man zum Beispiel mit
464 Flüchtlingen in Italien oder in Griechenland um, das halte ich alles für ein wichtiges
465 Wissen. Oder auch diese transkulturelle Psychiatrie, da gibt es ein eigenes Fach. Sich zu
466 informieren und zu schauen, was entdeckt man da, das finde ich schon wichtig, also für
467 **mich** ist das so, ich weiß nicht, ob man das speziell braucht, wenn Menschen mit
468 Migrationshintergrund kommen und man hat das nicht, das weiß ich nicht. 49m35s

469 I: Wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit konfrontiert
470 sind, welches Wissen im Kontext **Kultur** kommt Ihnen da hilfreich vor, vielleicht fällt
471 Ihnen sogar etwas aus psychodynamischer Perspektive ein? 49m53s

472 B4: Ich glaube, was speziell in der Elternarbeit wichtig ist, ist die Stellung der Frau,
473 auch wie patriarchalisch eine Gesellschaft organisiert ist, ob es da Gleichstellung gibt
474 oder wie es in der Hinsicht aussieht, und welche Rechte und Pflichten sind da damit
475 verbunden, mit Mann sein, mit Frau sein, mit Elternschaft, mit Erbschaft, also auch wie
476 wichtig oder welchen Stellenwert die ganze Familie hat, weil ich denke, dass das auch
477 sehr unterschiedlich sein kann, also wie viel Anonymität, wie viel
478 Familienzusammengehörigkeit ist Verpflichtung oder nicht. Ich glaube es ist sehr
479 wichtig, auch da von Dingen zu wissen. Mir ist es immer speziell wichtig, was Mädchen
480 und Frauen betrifft, die Sichtweise, die da mit einfließt, um unterstützen zu können und
481 auch einfach um überhaupt Familiendynamiken manchmal zu verstehen. 51m08s

482 I: Kann man in dem Zusammenhang auch von kulturbedingten Einflüssen auf Familie
483 und Erziehung sprechen? 51m15s

484 B4: Ja. Und auch die politischen Einflüsse, also wie frei sich ein Mensch in einer
485 Gesellschaft bewegen kann und welche Rechte da gelten, das ist schon sehr wichtig.
486 Das ist jetzt vielleicht nicht etwas, was in erster Linie so auffällt, aber ich denke, das
487 prägt einen Menschen sehr. 51m37s

488 I: Sie haben da jetzt eher den Aspekt Kultur angesprochen, wenn Sie an Migration
489 denken, zum Beispiel die psychische Ebene von Migration oder vom
490 Migrationsprozess, hat der Ihrer Erfahrung nach Auswirkungen auf Familie,
491 Elternschaft, Erziehung? 51m54s

492 B4: Oh ja, also das hat viel zu tun irgendwie mit dem Kämpfen, mit dieser Zerrissenheit
493 zwischen, wo bin ich zu Hause und wo bin ich fremd, da Fußfassen zu wollen aber die
494 alten Stränge zu spüren, und einfach zu wissen, von Seiten der Eltern oft, ich möchte
495 meinem Kind das hier ermöglichen, aber will doch dieses und jenes mitnehmen, und
496 dann dieses Aufbegehren der Kinder und nicht zu wissen, wie gehe ich jetzt damit um,
497 ich möchte eigentlich wie früher, aber sehe auch und weiß es, ich muss anderes
498 erlauben, aber irgendwie bin ich gefangen, weil ich es nicht kann, weil ich einfach
499 innerlich noch in der anderen Tradition bin, also so dazwischen, ich denke, das ist schon
500 schwer. Ich denke da an das Beispiel einer afghanischen Frau mit ihrer Tochter, die in
501 der Schule Aufklärungsunterricht bekommt und natürlich interessiert ist an Sexualität
502 und daran, wie alles läuft. Und diese Frau ist einfach irrsinnig schockiert und weiß, sie
503 hat mit ihrer Mutter nie darüber gesprochen, das ist unanständig, das tut man nicht, das
504 darf man nicht, das tut zum Beispiel nur die ältere Schwester, und kommt jetzt in diese
505 Lage, dass sie mit dem Kind darüber reden soll und überhaupt nicht weiß, wie sie da tun
506 soll, und sie spricht dann irgendwelche Verbote aus, oder zeigt irgendeine völlig
507 überzogene Reaktion. Und aus dem heraus, dass sie so zerrissen ist, auf der einen Seite
508 will sie das, aber auf der anderen Seite **darf** sie das ja nicht tun, wie soll sie das jetzt
509 angehen, diese Überforderung. Ich glaube, das kommt schon des Öfteren vor. 53m49s

510 I: Das kann ich mir vorstellen Sie haben vorher davon gesprochen, dass die eine
511 Ebene das Wissen ist, was interkulturelle Kompetenz betrifft, und die zweite die
512 Haltung. Da haben Sie eigentlich schon einiges angesprochen, Geduld, Achtung,
513 Neugierde, Respekt, fällt Ihnen da noch irgendetwas ein, so zur einstellungsbezogenen
514 Ebene, oder emotional-affektiven Ebene vielleicht? 54m22s

515 B4: Ich glaube, dass diese Haltung und diese Wertschätzung, so dieses Gesamtbild des
516 Menschen, wichtig ist, also dass der Mensch mehr ist als die Summe seiner Teile. Das
517 ist auch relevant, dass man hingehht und schaut, wer ist diese Person und was spielt in
518 dem Leben von diesem Menschen eine Rolle, ich glaube, das ist das Wesentliche. Und
519 sich dessen bewusst zu sein, dass der eigene Standpunkt meiner ist, für mich ist es leicht
520 zu sagen, das ist für mich richtig und falsch, aber ich finde in einer Beziehung immer
521 wichtig, dass ich mir gleichzeitig bewusst bin, dass das meines ist, dass das meine
522 Vorstellung ist und das nicht der Anspruch an die Wahrheit ist, sondern meine

523 persönliche Wahrheit ist. Dass es auch andere Wahrheiten gibt und das nicht zu einer
524 Bewertung führen darf, die dann in weiterer Folge zu einer Diskriminierung führen
525 kann. Sondern zu schauen, wie ist das für den Menschen, wie kann man den
526 unterstützen, was kann ihm helfen, das **Kind** auch zu unterstützen, und in weiterer
527 Folge, was ist vielleicht ein bisschen eng für das Kind und wie kann man die Eltern
528 unterstützen, das vielleicht ein bisschen zu öffnen, im Sinne des Kindes. Aber nicht
529 selber irgendwie zu glauben, es muss jetzt so sein, weil ich das so sehe. Also das ist oft
530 die Kunst, auch wenn einem das fremd ist, dann einfach zu sagen, ok, für den Menschen
531 ist das aber so, und was heißt das für das Kind, was ist das Positive für das Kind, was
532 kann da helfen, und was ist aber kontraproduktiv und wo muss man dann auch
533 konfrontieren und sagen, da ist eine Grenze, weil das für das Kind sicher nicht
534 förderlich ist. Also so sehe ich das. 56m25s

535 I: Also verstehe ich das jetzt richtig, dass Sie auch meinen, dass dieser selbstreflexive
536 Moment in dem Kontext auch sehr wichtig ist? 56m32s

537 B4: Ja, bestimmt, das finde ich immer wichtig, im Auge zu behalten, dass das was für
538 mich richtig und falsch ist, nicht für jemanden anderen gelten muss. ... 56m52s

539 I: Ok. Die dritte Ebene, die Sie noch angesprochen haben, war die Handlung, was fällt
540 Ihnen da ein? 56m57s

541 B4: Was mir da einfällt, also ich würde das jetzt nicht loslösen von dem was ich in
542 Bezug auf die Haltung gesagt habe, wie ich dann agiere in diesen Gesprächen. Ich
543 würde sagen, das eine bedingt das andere, durch diese Einstellung folgt auch das in der
544 Handlung, also ich könnte das jetzt gar nicht so trennen, oder gibt es irgendwelche
545 Fragen, wo Sie das = 57m36s

546 I: = Nein, eigentlich nicht, ich wollte nur darauf zurückkommen = 57m39s

547 B4: = Ja. Also ich glaube, das eine ist sozusagen der Reflexionsprozess, und was aus
548 dem Reflexionsprozess in der Handlung dann passiert, kann man glaube ich nicht
549 loslösen. 57m55s

550 I: Was mich noch interessiert ist, wie Sie denken, dass man sich am besten
551 interkulturelle Kompetenz aneignen kann, da haben Sie schon das Reisen erwähnt, also
552 eigene Erfahrungen sammeln = 58m07s

553 B4: = Das Reisen, das Lesen, oder einfach durch Dokumentationen schauen, mit Leuten
554 reden, Leute kennen lernen, es gibt auch immer wieder Veranstaltungen, wo man sieht
555 und hört, und mit Leuten reden kann, also ich denke, das ist alles sehr wichtig. 58m31s

556 I: Also einfach sehr viel direkten Austausch? 58m32s

557 B4: Für mich ja. 58m34s

558 I: Ok. 58m36s

559 B4: Ich denke, das Lesen ist einfach eine andere Ebene, das ist irgendwie abstrakt und
560 es ist auch wichtig, sich mit einem intellektuellen Input anhand eines Buches da
561 verschiedenes zu überlegen. Aber ich finde es auch immer wichtig, Erfahrungen zu
562 sammeln und einfach zu schauen, wie kann ich das, was ich da gelesen habe und weiß,
563 auch integrieren, und in mein Sosein [B4 lacht] integrieren und so leben 59m11s

564 I: Und wenn Sie an die Ausbildungen denken, haben Sie da das Gefühl, dass sie
565 ausreichend vorbereiten auf eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund?
566 59m23s

567 B4: Die Ausbildungen? 59m26s

568 I: Ausbildungen, genau. Ganz allgemein. 59m30s

569 B4: Sie meinen jetzt speziell dafür? 59m35s

570 I: Ja, für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. 59m37s

571 B4: Im Grunde ist es das, was ich zuerst schon gesagt habe, also ich bin auch
572 Gestalttherapeutin und denke, da ist die Achtsamkeit eine wichtige Grundhaltung, wo
573 sind die Ressourcen des Menschen und welche Hintergründe gibt es da, bedeutsam, und
574 ich denke, das unterscheidet Migrantenfamilien nicht von anderen Menschen. Ich
575 glaube, dass das eine **Grundhaltung** ist und ich darin genug Beschulung habe [B4
576 lacht], und dass da jetzt nicht etwas Spezielles erforderlich ist. Um gut unterstützen zu
577 können, halte ich für wichtig, sich Wissen und Erfahrungen einzuhandeln. Aber was
578 grundsätzlich die Ausbildung betrifft, sehe ich es so, dass das auch Menschen sind, also
579 Menschen mit Spezifika, aber es kommen so viele Menschen, also es ist ja jede Familie
580 spezifisch und keine Familie wie die andere, und da ist es mir eigentlich egal, ob der
581 von = 1h00m48s

582 I: = Es macht nicht viel Unterschied? 1h00m49s

583 B4: Nein. Es ist mir vielleicht manches ein bisschen fremd, aber ich denke, es geht ja
584 darum, das dann herauszuarbeiten und eine Reflexion darüber zu gewinnen. Aber im
585 Grunde sehe ich da nichts anderes, also für mich persönlich ist es so, außer ich verstehe
586 die Sprache nicht, dann ist es schlimm [beide lachen]. 1h01m15s

587 I: Das kann ich mir vorstellen. Und wenn Sie an Fortbildungsangebote denken, gibt es
588 welche in diesem Kontext? 1h01m25s

589 B4: Oh ja. Was ich zum Beispiel schon ein paar Mal gemacht habe, waren
590 Fortbildungen im Rahmen dieser Transkulturellen Psychiatrie. Da wird der
591 Schwerpunkt auf Interkulturalität gesetzt, und Ethnologen, Psychotherapeuten,
592 Mediziner zusammengelassen. Fortbildungen werden immer wieder angeboten,
593 beispielsweise auch auf der Fachhochschule für Sozialarbeit. Wenn man will, kann man
594 da und dort etwas finden. 1h02m15s

595 I: Ok. Ich muss jetzt versuchen, schnell zum Ende zu kommen. Ein letzter Punkt, der
596 mich noch interessiert, ist die institutionelle Ebene. Welche Unterstützungssysteme
597 nehmen Sie da wahr, die Ihnen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund
598 entgegenkommen? 1h02m32s

599 B4: Bei uns selbst oder mit Kooperationsinstitutionen? 1h02m39s

600 I: Am Institut für Erziehungshilfe. Also mich interessieren die Rahmenbedingungen des
601 Instituts für Erziehungshilfe, wie Sie die wahrnehmen. 1h02m48s

602 B4: Grundsätzlich sind wir glaube ich ganz gut ausgestattet. Wir haben zweimal in der
603 Woche eine Teamkonferenz, wo alle zusammensitzen und die jeweiligen Fälle
604 besprochen werden, und wenn es irgendwelche Fragen gibt, gibt es da schon die
605 Möglichkeit, das vor Ort zu diskutieren und zu schauen, was vielleicht gut wäre, oder
606 wo wir da auch noch andocken könnten, wo man noch hinschicken kann oder was für
607 uns wichtig an Material ist, um da weiter arbeiten zu können. Das ist der
608 Hauptaustausch, und ich denke, da sind wir, soweit ich das vergleichen kann mit
609 anderen Institutionen, eigentlich ziemlich gut bestückt, weil wir das zweimal in der
610 Woche haben, wir haben insgesamt fünf Stunden in der Woche Zeit, um uns
611 auszutauschen bezüglich der Fälle, also die Vorstellung der Diagnostik und die
612 laufenden Fälle. Ich denke, das läuft sehr gut, und außerdem gibt es bei uns alle zwei
613 Jahre Fortbildungen, also eine Tagung, wo man durchaus ein Thema bearbeiten kann,
614 wo auch Leute eingeladen werden und wissenschaftlich gearbeitet wird. Also da gibt es
615 schon jede Menge und wenn man will, kann man viel Unterstützung finden. 1h04m24s

616 I: Also die Rahmenbedingungen kommen einer interkulturell sensiblen Arbeit, ich
617 nenne sie jetzt einfach so, entgegen? 1h04m32s

618 B4: Wir haben zum Beispiel einmal eine Tagung bezüglich Migrationsfamilien gehabt,
619 da sind vorher Fragebögen ausgeteilt worden, Überlegungen gestartet worden, wo wir
620 Schwerpunktsetzungen haben, wie wir Dinge sehen, da war viel Austausch. Das war
621 zwar jetzt einmal, aber ich denke, es hat durchaus Platz. Im Moment läuft spezifisch
622 dafür nichts, aber damals ist sehr viel in Bewegung gekommen, das war sehr gut, es ist
623 sehr viel diskutiert worden, es sind Leute von da und dort eingeladen worden, sogar die
624 Ute Bock war bei uns, also da passiert schon etwas. 1h05m20s

625 I: Und wenn Sie an die Teamzusammenstellung denken, da haben Sie vorher die
626 Sprachkompetenzen erwähnt, dass es gut wäre, wenn es zum Beispiel Serbisch oder
627 Serbokroatisch sprechende Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter geben würde, also so
628 etwas gibt es zur Zeit nicht am Institut? 1h05m39s

629 B4: Bei uns im Team nicht. Ich weiß nicht, ob in anderen, wir haben ja fünf Institute,
630 irgendjemand Serbokroatisch spricht, das kann ich nicht sagen, aber bei uns spricht das
631 niemand. Bei uns gibt es Englisch, Spanisch und Deutsch [beide lachen], Holländisch,
632 aber sonst keine Sprache. 1h05m59s

633 I: Gibt es dann auch MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund? 1h06m02s

634 B4: Ach so, nein, gibt es nicht ... doch, eine Mitarbeiterin! 1h06m16s

635 I: Aber Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit zusätzlichen Sprachkompetenzen, weil Sie
636 gesagt haben, Englisch, Spanisch = 1h06m23s

637 B4: = Das gibt es schon, also Sprachen, die jemand einfach so irgendwie kann, das gibt
638 es schon, aber Serbokroatisch, Türkisch, Albanisch, oder auch Russisch, das sind diese
639 Sprachen, die so gefragt sind, das kann niemand. Das wäre gut, aber das haben wir
640 nicht. Therapeuten zu finden, die das alles [beide lachen] mitbringen, das ist gar nicht so
641 leicht. 1h06m51s

642 I: Das kann ich mir vorstellen. 1h06m52s

643 B4: Aber es wäre schon gut, wenn man die Wahl hätte, also auswählen könnte, dann
644 würde man natürlich zugreifen, aber es ist nicht so einfach. 1h07m05s

645 I: Und Sie arbeiten nicht mit Dolmetschern und Dolmetscherinnen oder? 1h07m08s

646 B4: Nein. Ich weiß nur, dass eine Kollegin das einmal gemacht hat, aber das sehr
647 schwierig ist. Man bräuchte da eigentlich professionelle Dolmetscher, weil es gerade in
648 der sensiblen Arbeit, einer therapeutischen Arbeit so wichtig ist, dass man sich
649 verlassen kann, dass der Dolmetscher nur übersetzt, was wirklich gesprochen wird und
650 nicht die eigenen Interpretationen dazu gibt. Wenn jetzt zum Beispiel ein
651 Familienangehöriger, was damals der Fall war, zum Übersetzen dazu kommt, hat man
652 dann immer die Familiendynamik oder die Sichtweise von diesem Familienmitglied
653 drinnen, und das geht nicht. 1h07m44s

654 I: Also schwierig, dass das eins zu eins wieder zurückkommt? 1h07m47s

655 B4: Das geht nicht. Das ist sehr schwierig, da kann man nur banale oder basale Sachen
656 machen, aber wenn es dann um psychische Prozesse geht, um emotionale Dinge, kann
657 man von niemandem verlangen, dass der das einfach so frei übersetzt, weil er ein
658 Angehöriger ist, das funktioniert nicht. 1h08m15s

659 I: Ok. Und meine allerletzte Frage, ist Ihnen der Begriff interkulturelle Öffnung
660 bekannt? 1h08m19s

661 B4: Interkulturelle Öffnung? 1h08m21s

662 I: Ja. 1h08m21s

663 B4: Interkulturelle Öffnung, also ich stelle mir darunter einfach die Relevanz, sich
664 damit auseinanderzusetzen, vor, so würde ich das verstehen was = 1h08m4

665 I: = Der Begriff bezieht sich auf die institutionellen Rahmenbedingungen, auf die
666 institutionelle Ebene, und mich interessiert, ob dieser Begriff in der Alltagspraxis in
667 Gebrauch ist, ob man den verwendet, oder = 1h09m02s

668 B4: = Also mir ist er nicht bekannt. Das war jetzt meine Phantasie, was ich damit
669 anfangen würde, aber er ist nicht Usus. 1h09m14s

670 I: Ok Ich denke, von meiner Seite wäre es das soweit, gibt es noch irgendetwas von
671 Ihrer Seite, was ich jetzt nicht angesprochen habe, was Ihnen da noch einfallen würde?
672 1h09m27s

673 B4: Ich glaube, ich habe schon so viel geredet [beide lachen]. 1h09m31s

674 I: Ok. Dann vielen vielen herzlichen Dank! 1h09m34s

675 B4: Ja gerne! 1h09m36s

1 **F5. Transkription des Gesprächs mit Person B5**

2 I: Könnten Sie zu Beginn kurz über das Institut für Erziehungshilfe sprechen, also
3 welche Angebote es gibt und an welche KlientInnen das gerichtet ist? 00m11s

4 B5: Da haben Sie schon verschiedenes gehört, denke ich. Welche Angebote es gibt, also
5 es gibt die Kindertherapien, die stehen natürlich einmal im Vordergrund, gebunden an
6 die Elternarbeit, einfach um mit den Eltern ein gutes Arbeitsbündnis zu haben und um
7 gewisse Konflikte und Familiendynamiken bearbeiten zu können, weil ein Kind ja kein
8 isoliertes Wesen ist, sondern in einen Kontext eingebunden ist, auch in einen familiären
9 Kontext. Einsteigen tun die Eltern bei uns meistens, indem sie sich vorstellen. Sie
10 kommen freiwillig oder nicht freiwillig, auch über das Jugendamt, und bringen
11 telefonisch ihr Anliegen vor. Das wird dann im Team besprochen, und in der Regel
12 steigen wir jetzt mit einem Intake ein, das ist eine Kurzintervention, wo wir einmal die
13 Eltern einladen, mit ihrem Problem zu kommen und uns einfach zu schildern, wenn es
14 nicht im Vorfeld die Möglichkeit gibt, weiter zu verweisen. Wir haben eine lange
15 Warteliste und schauen, ob sie auch wirklich gut bei uns aufgehoben sind, ob sie richtig
16 sind. Dann werden sie zudem noch einmal eingeladen, eben zu dem Intake, und wir
17 versuchen die Problemlage mit den Eltern ein bisschen zu erfassen, tragen unser
18 Wissen, diese Geschichte dann ins Team und besprechen das. Dann geht es entweder
19 weiter mit Anamnese oder mit anderen alternativen Angeboten, die wir aufgrund
20 unseres Wissens im sozialen Bereich kennen. Wenn das aber stimmig ist, dass wir das
21 Gefühl haben, es könnte hier richtig sein, dann gehen wir weiter mit der Anamnese und
22 der Diagnostik. Diagnostik ist ein sehr wichtiger Bereich am Institut, der von den
23 Psychologinnen und Psychologen abgedeckt wird. Das wird erfasst, und dann im Team
24 noch einmal das Ganze besprochen. Wir werfen einen Blick auf die Dynamik und
25 versuchen aus verschiedensten Blickwinkeln, das ist etwas sehr Spannendes am Institut,
26 dass wir ein Team sind, im Team reflektieren und alle unsere Erfahrungen und
27 persönlichen Sichtweisen einbringen, also den Fall von verschiedensten Seiten zu
28 beleuchten. Wenn wir dann das Gefühl haben, das Kind ist richtig, und auch die Eltern,
29 weil bei uns die Elternarbeit ebenfalls eine tragende Säule ist, zum Beispiel ist es gerade
30 bei Eltern mit Migrationshintergrund, wenn da die sprachliche Barriere zu groß ist,
31 können wir eigentlich fast nicht arbeiten mit den Kindern. Wenn das aber stimmt, dann
32 kommen die Kinder auf eine Warteliste, mit den Eltern beginnen wir je nach Kapazität
33 früher oder später mit der Vorarbeit, einfach um sie für die Kindertherapie zu gewinnen
34 und sehr vieles löst sich auch schon in einer Vorarbeit. Unter Umständen kann sich sehr
35 vieles schon in einem Intake lösen, indem Eltern gehört werden, indem sie auch wieder
36 ein bisschen Gefühl kriegen für die eigene elterliche Kompetenz. Manchmal ist es nur
37 ein Irritiert-Sein. Dann haben wir noch Pflegeelterngruppen, Krisenpflegeelterngruppen,
38 auch eine Kindergruppe, also das ist einmal das Angebot am Institut. 03m59s

39 I: Ok. Das ist ja schon sehr breit gefächert eigentlich. 04m01s

40 B5: Ja. 04m02s

41 I: Im Speziellen interessiert mich die Elternarbeit, Sie sind schon in der Elternarbeit
42 tätig oder? 04m07s

43 B5: Ja, ich bin ausschließlich in der Elternarbeit tätig am Institut. 04m13s

44 I: Ok. Weil mich auch der theoretische Hintergrund interessiert, da haben Sie gesagt
45 personenzentriert? 04m19s

46 B5: Ja, personenzentriert. 04m21s

47 I: Welche Funktion erfüllt die Elternarbeit am Institut? 04m25s

48 B5: Die Elternarbeit ist immer auch sehr wichtig, um mit den Eltern einfach ein
49 Arbeitsbündnis zu haben. Wenn die Eltern nicht mitmachen, ist allein schon die
50 Schwierigkeit, dass die Kinder dann nicht gebracht werden. Auch um einfach ein
51 Verständnis zu erwecken, was Therapie bedeutet. Eltern kommen manchmal und
52 möchten ihr Kind einfach nur bringen, mit dem nachvollziehbaren Wunsch, dass das
53 Kind einfach nur geheilt wird und dass die Probleme verschwinden, also dann ein
54 bisschen Verständnis zu erwecken für ihren Anteil, auch ihre Kompetenzen
55 anzusprechen. Das ist die Elternarbeit, sie auch ein Stück weit zu ermächtigen und einen
56 Sinn für die Zusammenarbeit zu wecken, dass sie nicht nur das Kind bringen, sondern
57 dass sie ganz wichtig sind und wir ihre Zusammenarbeit ganz wichtig nehmen. 05m26s

58 I: Und was heißt das speziell für Sie in der Arbeit mit den Eltern? 05m31s

59 B5: In der Arbeit mit den Eltern, sie zunächst einmal anzuhören, sie mit allen ihren
60 Problemen ankommen zu lassen, mit den Eltern ein Problembewusstsein oder auch
61 einfach Ideen zu entwickeln für dieses Problem. Der Fokus ist das Kind, aber nachdem
62 das Kind im Kontext steht, ist alles offen. Oft werden ja eigentlich die Probleme der
63 Eltern auf das Kind projiziert und manchmal ist die Lösung erst dann, wenn die Eltern
64 beginnen, sich von diesem Fokus auf das Kind auch ein Stückchen zu lösen und sich auf
65 ihr Eigenes besinnen, auf ihre eigenen Ängste, mit denen sie das Kind vielleicht
66 manchmal besetzen. Dann habe ich manchmal das Gefühl, es löst sich und es kommen
67 die Dinge eigentlich erst ins Fließen 06m38s

68 I: Heißt das, was das Selbstverständnis der Elternarbeit betrifft, da haben Sie gesagt,
69 vorwiegend einmal ein Arbeitsbündnis schaffen, und dann geht das aber über reine
70 Erziehungsberatung hinaus? 06m53s

71 B5: Ja. Es werden natürlich keine Ratschläge gegeben, also ich denke da bin ich mit den
72 tiefenpsychologischen Kollegen, also von der analytischen Seite, da arbeiten wir
73 ähnlich. Sondern wir versuchen, die Antworten liegen ja in den Menschen selbst, die
74 Besonderheiten der Einzelnen und die Situationen so wahrzunehmen, dass wir da nicht
75 einfach einen Ratschlag von außen geben, den sie befolgen sollten. Manchmal werden
76 schon mit den Eltern, das ist ja auch Erziehungsberatung, einfach gemeinsam
77 Problemlösungen, Ideen gesucht, wenn es soziale Probleme gibt, oder einfach gewisse
78 Ideen entwickelt, was gemacht werden kann. 07m43s

79 I: Heißt das, es hat zum Teil schon Elemente von Erziehungsberatung, und nachdem
80 alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Elternarbeit eine Psychotherapieausbildung
81 haben, auch therapeutische Elemente, verstehe ich das richtig? 08m00s

82 B5: Ja genau, das ist manchmal nicht auseinanderzuhalten. Es ist auch je nachdem, was
83 die Eltern bereit sind einzubringen, was sie zulassen können, und wie sie es selber
84 nutzen können. Der Fokus ist das Kind. 08m15s

85 I:... Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
86 konfrontiert sind, welche sind das, welche fallen Ihnen ein? 08m26s

87 B5: Das ist so vielfältig, natürlich geht es immer um Probleme im Zusammenleben mit
88 dem Kind. Beziehungsweise treten die Probleme manchmal erst dann auf, wenn die
89 Kinder an öffentliche Institutionen angebunden sind, also wenn sie in den Kindergarten
90 oder in die Schule eintreten, dass dann erst gewisse Auffälligkeiten zutage treten, die
91 den Eltern vielleicht aufgrund der familiären Dynamik nicht so sichtbar waren
92 09m02s

93 I: Und kann man bezüglich dieser Problemlagen sagen, es gibt vielleicht vorwiegende
94 Problemlagen, mit denen man sehr oft konfrontiert ist? 09m13s

95 B5: Mir fällt die Verallgemeinerung sehr schwer, weil eigentlich das Spannende an der
96 Arbeit ist, dass es so vielfältig ist. 09m25s

97 I: Dass es schwer festzulegen ist? 09m27s

98 B5: Ich kann es jetzt nicht, vielleicht würde mir im Laufe des Nachdenkens etwas
99 Allgemeines einfallen, aber so ad hoc könnte ich das jetzt nicht sagen. Es hängt auch
100 vom Alter der Kinder ab, und von den Erfahrungen und dem Hintergrund der Eltern, es
101 fällt mir sehr schwer. Erziehungsprobleme natürlich [B5 lacht], das könnte man mal
102 sagen, aber dann ist jetzt die Frage, was ist Erziehung [beide lachen]. 10m08s

103 I: Aber könnte man sagen, dass die großen Themenkomplexe in der Elternarbeit
104 Familie, Elternschaft, Erziehung sind? 10m16s

105 B5: Ja. 10m17s

106 I: Also damit liege ich nicht so falsch? 10m19s

107 B5: Nein, damit liegen Sie nicht falsch, ganz und gar nicht. 10m 23s

108 I: Wenn Sie an die Elternarbeit denken, nehmen Sie da Schwierigkeiten wahr, oder gibt
109 es etwas, was Sie als belastend erleben? 10m31s

110 B5: So generell, ja. Ich kann es nachvollziehen, dass es für Eltern manchmal ganz
111 schwierig ist, Kinder loszulassen und sie einer Therapeutin oder einem Therapeuten
112 anzuvertrauen, letztendlich auch nicht zu wissen, was da stattfindet. Das Konzept am
113 Institut ist ja, dass das parallel läuft und nicht vermischt wird, also dass sie aus der
114 Kindertherapie in dem Sinne nichts erfahren, was da geschieht. Es ist schon einmal

115 zentral, sie da ein Stück weit auch zu begleiten, und zu schauen, woran es liegt, dass
116 man das Kind so schwer loslassen kann, auch den Ängsten Raum zu geben und sie
117 anzuerkennen. Und Vertrauen zu gewinnen im Laufe der Zusammenarbeit, dass sie sich
118 mit allem öffnen können. Manchmal wenn Eltern geschickt werden, ist da auch so ein
119 Bedürfnis, am Anfang ist sehr viel Verdeckendes. Und ihre Motivation zu wecken, dass
120 sie vielleicht auch entdecken können, da kann ich etwas holen, da kriege ich etwas, das
121 ist etwas Feines und Spannendes und es hilft mir. Wenn Eltern geschickt werden, habe
122 ich manchmal den Eindruck, dass am Anfang das Bemühen da ist, mir, ich kann jetzt
123 nur von mir sprechen, zu zeigen, ich bin doch normal. Es ist auch beschämend,
124 geschickt zu werden, und ich erlebe das Bemühen, mir zu zeigen, ich mache es ja eh
125 gut, ich bin doch normal. Und das anzunehmen, sie anzunehmen, und einmal auch
126 anzuerkennen, meistens wollen Eltern ja das Beste [B5 lacht], meistens [beide lachen],
127 das kann ich jetzt nicht so verallgemeinern. 12m40s

128 I: Also das sind Schwierigkeiten, die Sie auf Seiten der KlientInnen in der Elternarbeit
129 wahrnehmen? 12m46s

130 B5: Ja. 12m47s

131 I: Und für Sie selbst als Tätige in der Elternarbeit, gibt es da Momente, die belastend
132 sein können, oder gibt es irgendwelche Aspekte, die Ihnen einfallen, die sehr schwierig
133 sein können? 12m57s

134 B5: Ja, manchmal die Ohnmacht, das anzunehmen. Die Ohnmacht, und nicht ins
135 Agieren zu kommen, in das Helfersysteme sonst sehr gerne kommen, gerade mit Eltern,
136 die große soziale Probleme haben oder Eltern, wo eben sehr wenig Kompetenzen da
137 sind. Einfach zunächst auch ihre eigene Hilflosigkeit ein Stück zu spüren,
138 auszusprechen, aber auch **halten** zu können. Das auszuhalten, ohne dann gleich mit
139 Ratschlägen zu kommen oder mit einem Irrsinnsprogramm. Den Impuls zu spüren, aber
140 die Ohnmacht auszuhalten, das dann eher zu reflektieren und nicht auszutragen. 13m51s

141 I: Ok. Dann würde ich gerne über Familien mit Migrationshintergrund sprechen. Wenn
142 Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund denken, wer ist das für
143 Sie, also wer würde in diese Kategorie fallen? 14m05s

144 B5: Mit Migrationshintergrund, allgemein würde ich einmal sagen, das ist ein Verlust,
145 sie haben etwas zurückgelassen. Menschen, die etwas zurücklassen und etwas verloren
146 haben, auch eine Trennung, die sich in einen ganz fremden kulturellen Kontext
147 hineinbegeben, der eine große Herausforderung darstellt und viel Angst macht
148 14m53s

149 I: Das ist für Sie ein allgemeines Verständnis, das macht einen Migrationshintergrund
150 zum Teil aus, verstehe ich das richtig? 15m01s

151 B5: Ja. Ich würde sagen, da ist einmal die Emigration, und dann kommt die
152 Immigration. Die Immigration, also etwas zu verlassen, um irgendwo anders
153 anzukommen. 15m26s

154 I: Wie würden Sie so etwas dann räumlich festlegen, wenn man an Herkunftsländer
155 denkt oder kulturelle Hintergründe, würden Sie sagen, für Sie sind das dann nicht in
156 Österreich Geborene oder würden Sie diese Definition erweitern? 15m49s

157 B5: Das habe ich jetzt nicht ganz verstanden. 15m50s

158 I: Entschuldigung. Sind das dann im weiteren Sinne nicht in Österreich Geborene für
159 Sie oder =15m59s

160 B5: = Nein das kann ich so nicht sagen, weil ja manchmal die Probleme weitergetragen
161 werden, die Migrationserfahrungen der Eltern auf die Kinder. Ich habe auch in einem
162 anderen Kontext gearbeitet, wo ganz deutlich war, dass gewisse Probleme eigentlich
163 erst dann so in der zweiten Generation sichtbar werden. 16m21s

164 I: Und Ihre persönlichen Erfahrungen mit Familien mit Migrationshintergründen,
165 welchen Herkunftsländern und kulturellen Hintergründe könnten Sie die ungefähr zu
166 ordnen? 16m32s

167 B5: ... Das ist sehr unterschiedlich. Ich merke, dass ich noch nie oder nur peripher mit
168 Elternteilen, die hier um politisches Asyl angesucht haben, gearbeitet habe. Nur einmal
169 mit einer Mutter, deren Lebensgefährtin um politisches Asyl angesucht hat. Ich selbst
170 sonst nicht, aber ich höre das in der Arbeit im Austausch mit den Kollegen, dass es das
171 auch bei uns am Institut gibt. Ansonsten ist es vielfältig, Südosteuropa, Osteuropa,
172 Asien ... Afrika 17m34s

173 I: Ok. Und diese Migrationshintergründe, was Ihre Erfahrung betrifft, waren die eher
174 offensichtlich wahrnehmbar oder eher subtil wahrnehmbar? 17m44s

175 B5: Ich denke schon, offensichtlich wahrnehmbar. Die Länder die ich jetzt genannt
176 habe, oder die Kontinente, das ist ja doch weit weg, und wenn ich das jetzt enger fasse,
177 dann müsste ich sagen, letztendlich sind es auch Menschen aus dem deutschsprachigen
178 Raum, das ist jetzt die Frage. Aber in den genannten Fällen ist es doch deutlicher, auch
179 aufgrund der Sprache, die sprachlichen Barrieren sind, mehr oder weniger, gegeben, das
180 ist sehr unterschiedlich. Und da erlebe ich das Bemühen, verstanden zu werden, aber
181 auch zu verstehen, ich meine das wirklich auch im übertragenen Sinn, sprachlich und
182 auch sonst oder beziehungsweise zunächst einmal nicht zu verstehen und nicht
183 verstanden zu werden, das **Leiden** daran 18m59s

184 I: Das ist interessant. Sie haben vorhin schon gesagt, dass Sie sich sehr schwer tun mit
185 Verallgemeinerungen =19m07s

186 B5: = Ja. 19m08s

187 I: Mich würde noch interessieren, haben Sie in Ihrem Erfahrungskontext bezüglich der
188 Lebenssituationen von Familien mit Migrationshintergrund bestimmte Aspekte
189 festgestellt, kann man da irgendetwas sagen? 19m25s

190 B5: Der Lebenssituation? 19m26s

191 I: Ja, dass die = 19m28s

192 B5: = meistens sind es, aber das sind vielleicht insgesamt die Klienten, die unsere
193 Institution aufsuchen, häufiger ... Menschen, die größere finanzielle Möglichkeiten
194 haben, haben Alternativen, die müssen nicht an eine Institution gehen, was vielleicht
195 beschämend sein kann, nicht sein muss, aber es ist vielleicht eine größere Schwelle, die
196 können auch privat jemanden aufsuchen. Also Eltern die zu uns kommen, ich kann es
197 nicht verallgemeinern, dass das Migranten schlechthin sind, sind schon auch finanziell
198 belasteter, ausgegrenzter manchmal 20m24s

199 I: Also allgemein, würden Sie sagen, dass, was die sozioökonomischen Hintergründe
200 betrifft, Sie da nicht so viele Unterschiede merken zur Klientel ohne
201 Migrationshintergrund? 20m35s

202 B5: Zu Menschen ohne? 20m38s

203 I: Genau. 20m39s

204 B5: Eigentlich schon, ich sehe schon einen Unterschied. Und zwar deshalb auch, weil
205 sich Eltern mit Migrationshintergrund manchmal sehr schwer tun, überhaupt die
206 Möglichkeiten zu erfassen, die ihnen ein Sozialsystem, das österreichische
207 Sozialsystem, auch gibt, und das auch wahrzunehmen, sich zu trauen, das
208 wahrzunehmen, in Anspruch zu nehmen für sich. Ich habe oft den Eindruck, dass Eltern
209 ohne Migrationshintergrund da vielleicht, ich kann das jetzt nicht ganz verallgemeinern,
210 aber doch im Großen und Ganzen besser Bescheid wissen und auch nicht so eine Scheu
211 haben, das für sich in Anspruch zu nehmen. 21m25s

212 I: Spielt es für Sie eine Rolle, wenn Sie im Vorfeld von einem Migrationshintergrund
213 wissen, also gehen Sie anders in eine Arbeitssituation? 21m38s

214 B5: Ich denke, das ist wahrscheinlich unumgänglich. Ich höre einen Namen und der
215 klingt schon fremd. Und dann kommen Assoziationen, woher kommen diese Menschen,
216 die diesen Namen tragen [B5 lacht], die Phantasie, die Erfahrung, die Klischees, Urteile
217 und Vorurteile, und Ressentiments, all das spielt sicher eine Rolle. Das stellt sich
218 unwillkürlich ein, und es ist sehr wichtig, ein bisschen, nicht nur ein bisschen, darauf zu
219 reflektieren, also das auch mit zu bedenken. 22m14s

220 I: Also dieser selbstreflexive Moment? 22m18s

221 B5: Ja genau. 22m19s

222 I: ... Ok. Haben Familien mit Migrationshintergrund Ihrer Erfahrung nach bestimmte
223 Bedürfnisse oder besondere Bedürfnisse in der Elternarbeit, nehmen Sie da besondere
224 Anforderungen wahr? 22m35s

225 B5: Ja, als erstes, grundsätzlich gilt das für mich für **alle** Eltern, die Wertschätzung und
226 das Willkommen sein, dass sie Willkommen sind, aber bei Eltern mit
227 Migrationshintergrund spüre ich das immer ganz **besonders**. Weil ich den Eindruck

228 habe, und das vermitteln und erzählen sie auch, dass sie hier sehr oft die Erfahrung
 229 machen, nicht Willkommen zu sein. Das macht Angst und Misstrauen und ist
 230 verbunden mit dem Gefühl, nicht dazu zu gehören, ausgegrenzt zu sein, auch nie dazu
 231 gehören zu können. Zugleich aber mit einem ganz großen **Bemühen**, sich anzupassen
 232 und entsprechen zu wollen. Das heißt, sie einfach einmal anzunehmen und ihnen das
 233 Gefühl zu geben, sie sind Willkommen so wie sie sind. 23m37s

234 I: Sie haben schon die Sprache angesprochen, nehmen Sie in der Elternarbeit sonst noch
 235 mögliche Barrieren, Schwierigkeiten, oder vielleicht sogar Probleme wahr? 23m48s

236 B5: Ja, zum Beispiel eine Mutter, mit der geht es erstaunlich gut, ich staune [beide
 237 lachen], sie spricht eine Sprache, die ich nicht beherrsche, und gebrochen Englisch.
 238 Mein Englisch ist auch nicht so gut, dass ich sagen könnte, na gut, ich weiche auf
 239 Englisch aus, was in dem Fall auch gar nicht gehen würde, sie könnte es auch nicht.
 240 Aber es funktioniert sehr gut, sie hat eine sehr gute Körpersprache, sie singt [B5 lacht]
 241 und kann sehr viel ausdrücken. Es ist noch nicht so eine lange Arbeit, dass ich da soviel
 242 dazu sagen kann, aber wir dringen langsam vor und manches geht auch über das
 243 Mitgehen und Erahnen. Und das nicht genaue Verstehen hat manchmal aber auch einen
 244 Vorteil, weil der sprachliche Konsens, der sehr schlampig macht, nicht da ist, das heißt,
 245 ich muss genauer nachfühlen und die Eltern, meistens sind es Mütter, müssen auch
 246 genauer nachfühlen. Das Ringen nach Worten bringt manchmal auch ein genaueres
 247 Nachspüren mit sich. 25m02s

248 I: Ok. Also verstehe ich das richtig, Sie erleben da sogar eine Möglichkeit einer neuen
 249 Qualität, einer anderen Qualität = 25m09s

250 B5: = Ja genau, so über dieses Selbstverständnis des Sprachlichen hinweg, was dann oft
 251 so eine Schludrigkeit bedeutet, eine Schlampigkeit, man meint zu verstehen und
 252 versteht dann vielleicht doch nicht. Und auch das Erahnen hat eine Qualität, weil es das
 253 Andere sein lässt, einfach etwas zu erahnen und im Fremdsein auch ein Stück weit zu
 254 lassen. 25m29s

255 I: Ok. Also Sie erleben das nicht nur negativ, diese Sprachbarriere = 25m33s

256 B5: = Nein, ich erlebe das nicht nur negativ, es kann **sehr** mühsam sein, wenn Eltern
 257 sich nicht auf eine Kommunikation, auch eine nonverbale, einlassen und ein bisschen
 258 öffnen können, das muss jetzt nicht unbedingt ein sprachliches sein. 26m00s

259 I: Und durch Sprachbarrieren umso mühsamer, verstehe ich das richtig? 26m04s

260 B5: Ja. 26m08s

261 I: Ok. Und über die Sprache hinaus, fallen Ihnen da irgendwelche möglichen Barrieren
 262 oder Schwierigkeiten ein? 26m15s

263 B5: Schwierigkeiten, das will ich auch dialektisch sehen, also eine Schwierigkeit und
 264 zugleich eine Chance. Wenn wir zum Beispiel den Fall auch im Team im Vorfeld oder
 265 danach besprechen, wenn es zu Verwicklungen kommt, oder irgendwie zu Stillständen,

266 zu irgendetwas wo es Probleme zu reflektieren gilt, dann müssen auch wir immer
267 wieder unser Selbstverständnis im Team hinterfragen, auch unsere mitteleuropäische,
268 das jetzt unter Anführungszeichen, Identität, und wie vielfältig die auch im Team ist
269 [B5 lacht], wie gebrochen die ist und wie gar nicht so eindeutig. Und immer wieder
270 fragen, ist das jetzt ein Problem, das wir deshalb nicht so verstehen oder das aus dem
271 verschiedenen kulturellen Hintergrund, aus dem anderen, zu verstehen ist. Oder ist das
272 jetzt das Problem, das mit **dem besonderen** Menschen, mit der Familie oder aus dem
273 Kontext heraus zu begreifen ist. Es ist meistens eine Wechselwirkung, aber auch
274 irgendwo spannend, sich anzuschauen, was da vorwiegt 27m35s

275 I: Verstehe ich das richtig, dass das auch Ihr Zugang ist, wie man mit möglichen
276 Schwierigkeiten umgeht, Ihre Sichtweise auf Schwierigkeiten, mit einem dialektischen
277 Zugang= 27m50s

278 B5: = Ja genau, das ist eine Schwierigkeit, aber gerade im Zugang, im Umgang mit
279 Fremden, ist das auch wieder eine Chance, aus diesem Selbstverständnis ein Stück weit
280 heraus, das reflektieren zu können, den eigenen Horizont zu erweitern, auch im
281 Erahnen. Das ist so spannend, das ist ein Geschenk dieser Arbeit, weil man so viel
282 erfährt, und soviel Welt beschrieben bekommt und soviel Leben. 28m32s

283 I: Das klingt wirklich spannend. Und weil wir vorhin schon über die Problemlagen
284 gesprochen haben, wo Sie gesagt haben, das ist so vielfältig, erleben Sie da
285 Unterschiede zum Klientel ohne Migrationshintergrund? 28m47s

286 B5: Was ich als auffallend empfinde, ist manchmal diese Überangepasstheit, dieses
287 Bemühen. Eltern kommen, schon alleine manchmal wirklich in der Erscheinung, zum
288 Beispiel der Vater im Anzug, also im Bemühen, dazu zu gehören, für normal zu gelten,
289 geachtet zu werden [B5 lacht], weil das eben sonst sehr häufig nicht so erfahren wird.
290 Und in dem Bemühen, zu zeigen, wir sind doch auch ganz normal, ist oft so eine
291 Überanpassung und am Anfang ein sehr starkes Verdecken, sodass dann oft erst in der
292 Kommunikation der Eltern miteinander schon in den Anamnesen so Partikelchen
293 kommen, oder es öffnen sich so kleine Fenster [beide lachen], wo man merkt, was
294 dahinter noch liegen könnte. Aber zunächst ist einmal das Bemühen, als ganz normale
295 Bürger dieses Landes angesehen zu werden 30m09s

296 I: Und erleben Sie da auch Unterschiede zwischen einzelnen MigrantInnengruppen,
297 oder ist das etwas, was Sie Ihrer Erfahrung nach allgemein sehr oft spüren, dieses
298 Bemühen = 30m20s

299 B5: = Das Bemühen spüre ich sehr häufig, das spüre ich sehr oft. 30m27s

300 I: Also relativ unabhängig von Herkunftsland und kulturellem Hintergrund? 30m30s

301 B5: Eigentlich schon, ja. Ich kann es jetzt aber nicht so generell sagen ... 30m39s

302 I: Ok. Über diese Überangepasstheit = 30m44s

303 B5: = Obwohl, um noch einmal anzuknüpfen, in unserem Verständnis, und
304 wahrscheinlich bringen das Eltern mit, die spüren das, wir haben ja in unserer
305 mitteleuropäischen Arroganz auch so eine Vorstellung von höheren Kulturen und
306 niedrigeren Kulturen. Und ich glaube, manchmal habe ich so den Eindruck, dass das
307 Eltern auch mitbringen. Es ist ein Unterschied, ob eine Iranerin kommt, wo ich schon
308 im Hintergrund so ein Gefühl habe, alte Kultur [B5 lacht], viel älter als unsere, oder
309 Eltern aus einem anderen kulturellen Hintergrund. Also ich spüre das manchmal, und
310 ich denke mir, dass das Eltern generell spüren aufgrund unserer verschiedenen
311 Wertmaßstäbe 31m41s

312 I: Und darüber hinaus, merken Sie irgendwelche Unterschiede vielleicht in Bezug auf
313 die Problemlagen, also was diese großen Themen Familie, Elternschaft, Erziehung
314 betrifft? 31m54s

315 B5: Ja, sicher, Sie meinen jetzt zwischen den verschiedenen Kulturen oder von
316 MigrantInnen und uns? Allein manchmal die Frage, was ist Erziehung, oder was ist
317 Beziehung. Was ist Familie, bei uns ist das die Eltern-Kind-Familie, ein anderes
318 Verständnis gibt es davon aber auch. Oder darf ein Kind bei den Eltern im Bett schlafen
319 oder nicht. Und ist das jetzt ein kulturelles Verständnis, das da erforderlich ist, um das
320 zu verstehen? Meistens ist es eine Mischform, also es ist nicht nur aus dem Kulturellen
321 heraus zu verstehen, aber vieles schon. Einfach ein anderes Verständnis von Leben und
322 Beziehung, Beziehungserleben und -leben. 32m51s

323 I: Also auch die familiären Beziehungen? 32m52s

324 B5: Ja. Und manchmal auch Geschlechterrollen, wie sie gelebt werden auch der
325 Stellenwert der Kinder 33m16s

326 I: Also meinen Sie da den Stellenwert in der Familie oder Stellenwert der Kinder
327 gegenübergestellt, also = 33m25s

328 B5: = wie meinen Sie das? Stellenwert, ich bin auch gerade daran geblieben, ich bin
329 nicht sehr zufrieden mit diesem Wort. Aber welchen Stellenwert ein Kind in der
330 jeweiligen Gesellschaft hat, und das denke ich, ist doch recht unterschiedlich. Das hat
331 sich ja bei uns auch im Laufe der Geschichte gewandelt, wenn man zum Beispiel Das
332 Weiße Band sieht von Haneke, sich anschaut und bedenkt, was da eigentlich Kind sein
333 bedeutet hat, in der Zwischenkriegszeit, und wie da Kinder gesehen wurden, und was
334 jetzt ist, dann ist das ein enormer Unterschied. Und neben dem historischen Unterschied
335 gibt es da ja auch in den verschiedenen Kulturen verschiedene Sichtweisen.
336 34m26s

337 I: Ok. Ich muss nur die Zeit im Auge behalten [I lacht]. Ein letzter Themenkomplex, der
338 mich in diesem Zusammenhang interessiert, ist der Begriff interkulturelle Kompetenz,
339 ist Ihnen der bekannt? 34m38s

340 B5: Ja, er ist mir bekannt, natürlich, und [B5 lacht] ich denke, dass das einfach auch
341 eine menschliche Kompetenz, eine therapeutische Kompetenz im umfassenden Sinn für

342 mich jetzt bedeutet. Es ist schon auch eine gewisse Offenheit gegenüber dem Anderen,
343 ein politisches Interesse und ein gesellschaftliches Interesse. Für mich ist es gespeist
344 von mehreren Bereichen, ein kulturelles Interesse, ein wissenschaftliches Interesse, ein
345 theoretisches Interesse, ein literarisches, aus all dem kann es gespeist werden, oder diese
346 Kompetenz kann aus dem erwachsen. Und auch aus dem Umgang und der Erfahrung
347 natürlich, aus der konkreten Erfahrung im Umgang mit Menschen, die einen anderen
348 kulturellen Hintergrund haben. 35m52s

349 I: Also für Sie persönlich ist das etwas sehr komplexes, verstehe ich das richtig?
350 35m55s

351 B5: Ja. 35m57s

352 I: Und verwenden Sie diesen Begriff, oder ähnliche Begriffe? 36m03s

353 B5: Nein, eigentlich nicht ... Wie meinen Sie, in welchem Kontext könnte ich das
354 verwenden? 36m14s

355 I: Vielleicht im Kontext Ihrer Institution, wenn man über interkulturelle Aspekte
356 spricht. Oder es kann ja auch sein, dass man mit diesem Begriff persönlich jetzt nicht
357 soviel anfangen kann, dass man irgendwie sagt, alleine dieses Wort interkulturelle
358 Kompetenz gefällt mir nicht, oder transkulturelle Kompetenz. Es würde mich einfach
359 interessieren, ob dieser Begriff in Verwendung ist oder ein ähnlicher Begriff, oder ob
360 das etwas ist, was man so nicht benennen muss oder möchte? 36m46s

361 B5: Ich hätte große Schwierigkeiten, mich im Umgang mit Menschen mit
362 Migrationshintergrund als interkulturell kompetent zu bezeichnen. Ich gehe in meiner
363 Arbeit immer von der Verunsicherung aus, das ist einmal das zentrale Moment, dass ich
364 das auch zulasse im Umgang mit dem Anderen, mit dem Besonderen, und da fühle ich
365 mich nicht so als die Kompetente. Sondern ich möchte einfach wissen, erfahren, bin
366 neugierig, und deshalb wäre es für mich sehr problematisch, mich als interkulturell
367 kompetent zu bezeichnen. Und **wann** wäre ich das, ab welchem Level, was müsste ich
368 da alles erfahren. Ich denke mir, die Welt ist so vielfältig, so different und
369 unterschiedlich, auch die Menschen, die auf ihr leben, dass ich das nicht so sagen
370 könnte, ich bin jetzt interkulturell kompetent. Ich denke, ein Bewusstsein dafür zu
371 haben, am Institut gab es ja auch ein Symposium vor ein paar Jahren, immer wieder
372 darauf zu reflektieren, im Team darüber zu sprechen, vielleicht auch Fortbildungen
373 diesbezüglich zu besuchen und offen zu sein, allein wenn man sich das filmische
374 Angebot anschaut, es gibt zum Beispiel hervorragende iranische oder türkische
375 Filmemacher, die fallen mir jetzt einmal so spontan ein, es gibt noch anderes, also
376 einfach offen zu sein, das macht für mich die Kompetenz aus. Und auch die Kompetenz
377 zu sagen, ich bin da nicht unbedingt kompetent, oder diese Kompetenz auch in Frage zu
378 stellen, im Sinne von Wissen über etwas. Denn ich denke mir, dass das dem Fremden
379 nicht gerecht werden kann, die Wissende zu sein. Weil die Wissende zu sein ist auch die
380 Zuordnende, und ich denke, dass gerade das Fremde, wenn es zugeordnet wird, meiner
381 Angst entsprechen kann, weshalb ich aus meiner Angst herauskommen und schauen
382 muss, wieso ich das so machen muss, es gleich zuordnen, einordnen. Es offen zu lassen

383 ist die viel größere Herausforderung, und auch die eigene Unsicherheit annehmen ist die
384 größere Herausforderung ... 39m09s

385 I: Sie haben da eigentlich schon sehr viele Aspekte angesprochen, auf die ich zu
386 sprechen kommen möchte. Verstehe ich das richtig, ein ganz wichtiger Moment für Sie
387 ist einfach diese Selbstreflexion von dem Fremden und welche Angst das auslösen
388 kann? 39m24s

389 B5: Ja. 39m25s

390 I: Und im haltungsbezogenen Kontext eine Offenheit, haben Sie = 39m31s

391 B5: = Offenheit genau. Und ich merke, wie Eltern sich freuen, mir von Ihrer Kultur zu
392 erzählen. Wenn ich aber Bescheid wüsste, das Bescheid wissen hat oft etwas sehr
393 verfängliches, dann glaube ich schon zu wissen und frage nicht nach. Wenn mir jetzt
394 jemand zum Beispiel den Unterschied von Sunniten und Alewiten erklären kann und
395 sich freut, dass er mir das erklären kann, dann ist das viel beglückender auch für die
396 Menschen selber. Mein Interesse zu spüren, mein aufrichtiges Interesse, das ist auch
397 eine Form der Wertschätzung. 40m14s

398 I: Also verstehe ich das richtig, dass das auch so ein forschender Prozess sein kann, in
399 der direkten Erfahrung im direkten Austausch? 40m22s

400 B5: Ja genau Und Menschen mit Migrationshintergrund müssen soviel **hier**
401 verstehen, und umgekehrt zu zeigen, ich möchte **da** etwas verstehen, wie ist das, was ist
402 das, was heißt das, das stärkt auch das Selbstbewusstsein und auch das Bewusstsein für
403 den eigenen kulturellen Hintergrund, für das eigene Geworden sein, für die eigene
404 Geschichte, das macht auch stolz. 40m56s

405 I: Das kann ich mir vorstellen. Sie haben auch schon einiges angesprochen, was den
406 einstellungsbezogenen Kontext betrifft, unter anderem das politische Interesse, einige
407 Begriffe haben Sie auch direkt angesprochen, ich glaube Vorurteile und Klischees, nicht
408 direkt Diskriminierung oder Rassismus = 41m21s

409 B5: = Ja, Diskriminierung, Rassismus, das stimmt, das sind Probleme von Eltern mit
410 Migrationshintergrund, ich habe das zusammengefasst mit dem Nicht-Willkommen-
411 Sein. Also das meinte schon auch das Nicht-Willkommen-Sein, und das Abgelehnt-
412 Sein, was in dem Rassistischen drinnen ist und in der Diskriminierung. 41m57s

413 I: Also diese Begriffe oder diese Überlegungen halten Sie auch für wichtig im
414 Zusammenhang mit = 42m05s

415 B5: = Ja. Und sie kommen auch immer wieder zur Sprache. Das ist auch etwas, was
416 Menschen erfahren, wenn sie hierherkommen, nicht nur nach Österreich, einfach nach
417 Mitteleuropa kommen, hier zwar gebraucht zu werden zum Teil, aber nicht unbedingt
418 angenommen zu sein und geschätzt zu werden. 42m32s

419 I: Ok. Und was den kommunikativen Kontext betrifft, da haben Sie auch schon einiges
420 angesprochen, also zum Teil eben die Sprache, und dass es darüber hinaus nonverbal
421 auch = 42m48s

422 B5: = Ja, das mag sein, wenn ich jetzt gerade auch an den Hintergrund mit einem Vater
423 denke, der nicht gerne alleine kommt, der die Mutter, seine Frau schickt, mit der das
424 auch viel entspannter läuft. Wo ich oft das Gefühl habe, dass der auch immer so
425 ausweicht mit dem Blick, ich weiß es nicht, ist das jetzt seines oder vielleicht auch oft
426 eine gewisse Scheu im Umgang, was für uns selbstverständlicher ist, oder auch nicht,
427 nicht für alle Menschen, der Umgang zwischen Vater und Elternberaterin. Allein das
428 Hierarchische vielleicht, das oft Schwierigkeiten bereitet, oder die Vorstellung, dass das
429 etwas Hierarchisches ist, dass ich die Expertin bin, die ich nicht bin [beide lachen]. Ich
430 bin sie schon, aber ich meine, das wäre jetzt dieselbe Diskussion wie mit der
431 Kompetenz, wann ist man Expertin. 43m50s

432 I: Was mich noch interessieren würde, gibt es ein bestimmtes Wissen oder Kenntnisse,
433 die Sie für wichtig erachten, Sie haben zwar den direkten Austausch betont, dass Sie
434 den für sehr wichtig halten, auch um Informationen zu bekommen, aber denken Sie,
435 dass Wissen oder Kenntnisse trotzdem hilfreich sein können? 44m09s

436 B5: Ja sicher können sie auch hilfreich sein, wenn sie nicht verwendet werden als
437 alleinige oder ausschließliche Erklärungsmuster, sondern als hypothetische
438 Erklärungen, oder als Hypothesen für etwas, dann können sie sehr hilfreich sein. Wenn
439 sie nur der eigenen Angstabwehr dienen, dann sind sie ja hinderlich, aber sonst ist das
440 etwas sehr wichtiges. 44m42s

441 I: Wenn Sie an den Aspekt Kultur denken, gibt es irgendetwas, was Ihnen da einfallen
442 würde, das ist vielleicht ad hoc schwer zu beantworten aber = 44m50s

443 B5: = Wie meinen Sie das genau? 44m53s

444 I: Fällt Ihnen bestimmtes Wissen über Kultur oder kulturspezifische Kenntnisse ein, die
445 Sie für hilfreich halten, vielleicht in Bezug auf kulturell bedingte Vorstellungen von
446 Familie, Erziehung oder Elternschaft gibt? 45m05s

447 B5: Das fällt mir jetzt sehr schwer, irgendetwas Allgemeines zu sagen. Natürlich
448 gibt es, das geht ja dann eventuell auch in die Ethnologie hinein [B5 lacht], und
449 natürlich sind da periphere Kenntnisse da, aber das ist eigentlich für mich von mal zu
450 mal mit den Eltern zu erarbeiten ... 45m37s

451 I: Ok. Und wenn Sie an den Aspekt Migration denken, glauben Sie dass der
452 Migrationsprozess, die Migrationsgeschichte oder der psychische Kontext von
453 Migration Auswirkungen hat auf Familie, Elternschaft, Erziehung? 45m49s

454 B5: Ja, das hat sicher Auswirkungen. Allein, ob das jetzt eine freiwillige Migration war
455 oder eine nichtfreiwillige, ob es Traumatisierungen gegeben hat, wie das erlebt wurde.
456 Was sich dann auch auswirkt ist das, was mitgebracht wird, die Erfahrungen, auch die
457 eigene Kindheit, wie die erlebt werden konnte, und wie da die Entfaltung der eigenen

458 Persönlichkeit möglich war, welche Ressourcen da sind. Oder manchmal denke ich mir
459 auch zum Beispiel, was irgendwo anders funktioniert hat, funktioniert hier plötzlich
460 nicht mehr, dass eine Frau zu Hause ist, kann in einer anderen Kultur durchaus
461 funktionieren. Zum Beispiel in Bangladesch, wo Familien in Großfamilien leben, da
462 kann es schon so sein, dass eine Frau sich ohne ihren Mann nicht einfach so frei bewegt
463 und in der Familie bleibt. Aber die Familie ist eine größere, eine haltende. Wenn eine
464 Frau das hier auch so lebt, dann erlebt sie es als sehr leidvoll, weil es hier Isolierung
465 bedeutet, weil sie nicht dieses Umfeld hat. Dann erlebt man unter Umständen auch
466 interessante Dinge, dass zum Beispiel ein Helfersystem anstelle dessen aufgebaut wird,
467 das dann wie ein Familiensystem, das nicht mehr da ist, funktionieren sollte, natürlich
468 nicht so funktioniert. Aber man geht einfach von Arzt zu Arzt und von Institution zu
469 Institution und das sollte dann so eine Art Familie bilden, aber das ist jetzt sehr vage.
470 47m58s

471 I: Das klingt sehr spannend. Weil Sie gerade vom Migrationsprozess gesprochen haben,
472 welche und dass er Auswirkungen auf Familie haben kann, merken Sie dann auch
473 Unterschiede, was die Problemlagen betrifft, mit denen Sie in der Elternarbeit
474 konfrontiert sind? 48m22s

475 B5: Von Familie zu Familie, oder von Kind zu Kind? 48m28s

476 I: Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund durch diesen
477 Aspekt Migration? 48m35s

478 B5: Ja. Migration ist schon auch ein Schmerz, und eine Trauer, die nicht zugelassen
479 werden zunächst einmal. Aber dem Raum geben, manchmal oder sehr häufig werden sie
480 nicht zugelassen, weil einfach zunächst einmal der Anpassungsdruck ein so gewaltiger
481 ist und nicht richtig hier sein, aber auch nicht mehr **dort**, um das so zu sagen,
482 hier und dort, nicht mehr dort hinzugehören, aber auch nicht hier hinzugehören, das ist
483 schwer. 49m25s

484 I: Verstehe ich das richtig, auch so eine gewisse Zerrissenheit? 49m28s

485 B5: Ja und ein bisschen Spaltung, die Einen und die Anderen, wir und ihr, bei uns
486 und bei euch [beide lachen]. 49m48s

487 I: Ok... Was mich noch interessieren würde, einiges haben Sie da schon angedeutet, wie
488 Sie denken, dass man sich am Besten, ich nenne es jetzt einmal einfach interkulturelle
489 Kompetenz aneignen kann, oder Sensibilität, vielleicht interkulturelle Sensibilität?
490 50m09s

491 B5: Durch die Ausbildung, denke ich, einfach die Reflexion auf das eigene Fremde, auf
492 das Fremde in uns selbst und jedem von uns selbst, das ist sehr wichtig, und den
493 Umgang mit den eigenen Ängsten, und das ist in der Psychotherapieausbildung
494 natürlich ein Hauptteil [B5 lacht], also insofern ist das schon eine sehr große
495 **Kompetenz**, die man damit auch erwirbt. Hilfreich finde ich auch die Zusammenarbeit
496 mit dem Team, wo immer wieder der Blick der anderen auf die eigene Arbeit geworfen

497 wird. Den Blick der anderen auch mit in die eigene Arbeit nehmen zu können, ist etwas
498 sehr feines und hilft oft, die eigenen Probleme oder das eigene Hängen in irgendetwas,
499 die eigenen Anteile, bei gewissen problematischen Zusammenarbeiten zu erkennen.
500 Dann haben wir auch viel Supervision am Institut, also es gibt den Blick von außen
501 noch einmal, in vielfältiger Weise, und das ist alles durchaus im Hinblick auf die Arbeit
502 mit Menschen mit Migrationshintergrund, mit dem Fremden, etwas sehr wichtiges.
503 51m43s

504 I: Ok. Und Sie haben vorhin auch den direkten Austausch angesprochen, das direkte
505 Erfahren? 51m55s

506 B5: Ja, genau, das direkte Erfahren mit den jeweiligen Klienten und Klientinnen.
507 52m06s

508 I: Und gibt es spezifische Fortbildungsangebote in diese Richtung? 52m13s

509 B5: Da gebe es jede Menge, denke ich mir. Ich glaube, es gab auch unlängst ein
510 Symposion, das ich nicht besucht habe, also es gibt sehr viel im psychosozialen
511 Bereich. 52m28s

512 I: Und auch für diesen speziellen Kontext von Familie, Elternschaft, Erziehung, also da
513 haben Sie auch das Gefühl, dieses Fortbildungsangebot gibt es? 52m43s

514 B5: Ja, ich habe schon den Eindruck 52m52s

515 I: Der letzte Aspekt den ich noch ansprechen möchte, ist die institutionelle Ebene, also
516 welche Unterstützungssysteme Sie auf institutioneller Ebene wahrnehmen = 53m04s

517 B5: = Das habe ich schon ein bisschen beantwortet = 53m06

518 I: = Eigentlich ja, das Team und die Supervision [B5 lacht] = 53m08s

519 B5: = Das Team und die Supervision, das finde ich sehr hilfreich. Und auch allein
520 dadurch, dass es den Kindertherapeuten, die Kindertherapeutin, die Elternberaterin oder
521 den Elternberater gibt, Familien wirklich ganz unterschiedlich erfahren zu können, ist
522 etwas sehr spannendes. Und noch einmal das Team, das Team mit dem Blick der
523 anderen, und die Supervision, das finde ich sehr hilfreich, gerade in der Arbeit mit
524 Menschen mit Migrationshintergrund, weil es einfach eine gewisse **Offenheit** darstellt
525 und bietet. 53m59s

526 I: Also Sie nehmen die Rahmenbedingungen auch so wahr, dass sie einer interkulturell
527 sensiblen Arbeit, wenn man sie so nennen will, entgegenkommen? 54m09s

528 B5: Ja. 54m10s

529 I: Und wenn Sie an die Teamzusammenstellung denken, haben Sie da das Gefühl, dass
530 interkulturelle Aspekte eine Rolle spielen? 54m17s

531 B5: Ja auch, natürlich. Allein in unserem Team gibt es vier Kolleginnen und Kollegen,
532 die Ausländer sind, nicht Österreicher sind, allein da schon [B5 lacht] aus der eigenen
533 Erfahrung, obwohl das, wenn man jetzt der Sprache relativ **mächtig** ist oder die Sprache
534 beherrscht, dann ein Unterschied ist im Vergleich zu Menschen, die hierherkommen
535 und diese Kompetenzen nicht haben und da vor ganz anderen Problemen stehen. Aber
536 trotzdem gibt es auch gewisse Berührungspunkte = 54m59s

537 I: = Ein anderer Erfahrungskontext einfach = 55m00s

538 B5: = Ja genau, nicht ganz dazugehören, so Brechungen. Und auch durch die
539 verschiedenen Schulen, was ich Ihnen eingangs erzählt habe, dass wir ein
540 tiefenpsychologisch orientiertes Institut sind, unsere Sprache ist tiefenpsychologisch,
541 aber wir haben nicht alle diesen Hintergrund von der therapeutischen Ausbildung her.
542 Was uns verbindet ist das Denken, das prozesshafte Denken. Und auch dieses Denken,
543 das Gegensätze und Widersprüche aufnimmt und mit bedenkt, eben ein dialektisches
544 Denken. Insofern habe ich das Gefühl, die Kommunikation läuft auch über die
545 verschiedenen Terminologien hinweg, die es halt in den verschiedenen Schulen gibt,
546 sehr gut. Auch da ist eigentlich eine gewisse Vielfalt gegeben, die spannend ist. Da ist
547 nicht nur ein Selbstverständnis, sondern das Selbstverständnis wird immer wieder
548 aufgebrochen, wie meinst du das, und aus welchem Hintergrund her kannst du das so
549 sagen, oder wie siehst du das, wenn man einen Kollegen oder eine Kollegin so
550 ansprechen kann. 56m15s

551 I: Ok. Könnte man sagen, verschiedene therapeutische Kulturen und darüber hinaus eine
552 gemeinsame Sprache? 56m25s

553 B5: Ja, auch. Und schon die tiefenpsychologische Orientierung, das Institut ist
554 tiefenpsychologisch orientiert. Der Großteil der Kollegen hat diesen Hintergrund, und
555 die restlichen haben auch einiges im Gepäck [beide lachen], also ich denke, es gibt
556 niemanden der das nicht irgendwie auch in irgendeiner Weise abdeckt. 56m50s

557 I: Ok. Und im Team sind interkulturelle Aspekte schon auch direkt Thema? 56m58s

558 B5: Wie meinen Sie das jetzt, interkulturelle Aspekte? 57m00s

559 I: Interkulturelle Aspekte, Themen der Interkulturalität, weil Sie sagen, Sie können
560 eigentlich im Team alles besprechen, werden auch Aspekte um Migration, Kultur,
561 Interkulturalität besprochen? 57m15s

562 B5: Ja, natürlich, das ist sehr wichtig sogar. Wenn Eltern jetzt zum Beispiel aus dem
563 arabischen Raum kommen und man erfährt da von Kollegen vielleicht etwas über den
564 politischen Hintergrund, den man nicht so präsent hat, und ein anderer Kollege weiß
565 etwas anderes oder hat eigene Erfahrungen, dann ist das sehr hilfreich. Auch einfach,
566 um die Tragweite der Probleme zu verstehen, mit denen Menschen, die hierherkommen,
567 manchmal belastet sind. 57m54s

568 I: Ok. Also interkulturelle Aspekte sind Thema in der Institution? 57m57s

569 B5: Ja. 57m58s

570 I: Und ist Ihnen der Begriff Interkulturelle Öffnung bekannt? 58m04s

571 B5: Nein, ich kann mir jetzt aufgrund dessen, was Sie angesprochen haben, vorstellen,
572 was das sein sollte, aber letztendlich so als Begriff nicht. 58m17s

573 I: Was würde Ihnen im Kontext der institutionellen Ebene ad hoc so einfallen, wenn Sie
574 an interkulturelle Öffnung denken? 58m25s

575 B5: An interkulturelle Öffnung es fällt mir jetzt **sehr** schwer mit interkultureller
576 Öffnung= 58m39s

577 I: = Das verstehe ich, es kann auch durchaus ein Begriff sein, wo Sie sagen, dass Ihnen
578 der nicht gefällt oder mit dem können Sie so nichts anfangen. 58m44s

579 B5: Was ich sehe, was im Hinblick auf interkulturelle Öffnung noch ein **Bedarf** ist,
580 wären Kolleginnen und Kollegen aus anderen kulturellen Hintergründen, die einen
581 anderen kulturellen Hintergrund haben und am Institut arbeiten zum Beispiel, das wäre
582 für mich interkulturelle Öffnung. Ich habe den Eindruck, dass das vielleicht auch erst ...
583 abgedeckt werden kann in Zukunft [B5 lacht]. 59m26s

584 I: Aber das ist auf jeden Fall etwas, was Sie begrüßen würden? 59m30s

585 B5: Ja genau, das würde ich begrüßen. 59m32s

586 I: Und was die Sprachkompetenzen betrifft? 59m36s

587 B5: Ja genau, das bedeutet dann ja auch die Sprachkompetenzen. 59m42s

588 I: Sie arbeiten aber nicht mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern? 59m46s

589 B5: Nein, wir arbeiten nicht mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern, das wäre zu
590 aufwendig bei dem Verständnis von Elternarbeit, das wir haben. Wir arbeiten doch
591 vornehmlich, nicht in der Vorarbeit, aber dann, wöchentlich mit den Eltern, und es wäre
592 finanziell aufwendig und auch allein vom organisatorischen 1h00m16s

593 I: Und wenn man diesen Aspekt außer Acht würde, dass es sehr aufwendig ist, würden
594 Sie das befürworten? Also wenn Ihnen diese Ressource zur Verfügung stehen würde,
595 wäre das etwas, was Sie gerne in Anspruch nehmen würden oder wo Sie sagen, es wäre
596 schon sehr schwierig? 1h00m32s

597 B5: Ich könnte mir vorstellen, dass es da andere Institutionen gibt, wo das Konzept ein
598 anderes ist. Ich selbst kann es mir für meine Arbeit nicht so vorstellen. Auf Dauer mit
599 den Eltern mit einem Dolmetscher oder einer Dolmetscherin zu arbeiten wäre für mich
600 sehr anstrengend, weil Sprache doch etwas sehr Wichtiges ist auch, nonverbal und
601 natürlich vornehmlich verbal, dass ich mir das auf Dauer nicht vorstellen kann.
602 1h01m01s

603 I: Das kann ich mir vorstellen Ich denke, von meiner Seite wäre ich eigentlich
604 relativ am Ende angelangt, gibt es von Ihrer Seite irgendetwas, was Ihnen noch einfallen
605 würde in diesem Kontext? 1h01m22s

606 B5: Nein, ich wüsste jetzt nichts. Ich hoffe es war nicht zu chaotisch, aber ich denke
607 mir, selbst das Chaotische, könnte man sagen, könnte ich sagen, entspricht dem Thema
608 und wird dem Thema durchaus gerecht [beide lachen], die Vielfalt. 1h01m42

609 I: Ich überlege noch, aber ich denke wirklich, von meiner Seite haben wir eigentlich alle
610 Aspekte angesprochen. 1h01m50s

611 B5: Ja danke, es war spannend. 1h01m52s

612 I: Ja sehr, vielen vielen herzlichen Dank! 1h01m53s

613 B5: Danke auch Ihnen. 1h01m55s

614 I: Dann schalte ich jetzt ab. 1h01m56s

1 **F6. Transkription des Gesprächs mit Person B6**

2 I: Vielleicht könnten Sie zum Gesprächseinstieg kurz über das Institut für
3 Erziehungshilfe sprechen, allgemein welche Angebote es gibt und an welche
4 KlientInnen diese gerichtet sind? 00m12s

5 B6: Ja. Die Institute für Erziehungshilfe sind eine Erziehungsberatungsstelle, gegliedert
6 in fünf Standorte. Erziehungsberatungsstelle ist vielleicht auch etwas zu kurz gegriffen,
7 denn es geht darum, dass Eltern und Kinder hier Hilfe bekommen, wobei
8 Kindertherapie angeboten wird, die eher tiefenpsychologisch orientiert ist, und
9 begleitend dazu auch Beratungsgespräche für Eltern, Erziehungsberatung. Bezüglich der
10 Klientel ist eigentlich das einzige Zugangskriterium, dass man in Wien seinen Wohnsitz
11 hat und dass die Kinder zwischen null und achtzehn Jahre alt sind ... Ich weiß nicht wie
12 ausführlich Sie das haben wollen, weil ich annehme, dass Sie das schon sehr oft erzählt
13 bekommen haben [B6 lacht] 01m13s

14 I: Ja [I lacht]. Und Sie sind unter anderem in der Elternarbeit tätig? 01m18s

15 B6: Genau, ja. Ich bin selber klinische Psychologin von meiner Grundausbildung her,
16 bin Psychoanalytikerin von der fachspezifischen Ausbildung her und arbeite sowohl mit
17 Erwachsenen als auch mit Kindern. 01m33s

18 I: Im Speziellen interessiert mich die Elternarbeit, welche Funktion hat diese am Institut
19 für Erziehungshilfe? 01m41s

20 B6: Welche Funktion, ich denke, das müsste man ein bisschen auffächern, denn Eltern
21 kommen erst einmal hierher, einfach um Hilfe zu bekommen, wenn sie sich zum
22 Beispiel mit Erziehungssituationen überfordert fühlen, wenn sie sich um ihre Kinder
23 Sorgen machen, es kann aber auch sein, dass es zum Beispiel Auseinandersetzungen
24 zwischen den Eltern gibt, also ich glaube die Eltern kommen aus sehr unterschiedlichen
25 Gründen. Ich würde sagen, die Funktion ist einerseits, den Eltern überhaupt einmal eine
26 Möglichkeit zu geben, einen Ort zu haben, wo sie über solche Fragen, solche Probleme
27 nachdenken können, ohne sich schuldig oder sich sofort in eine bestimmte Richtung
28 gedrängt zu fühlen, es soll eigentlich ein Platz sein, wo man die Möglichkeit hat, über
29 diese Dinge, die einem Sorgen machen, auch nachzudenken. Das heißt, erst einmal
30 muss man die Eltern für diese Arbeit auch gewinnen. Die zweite wichtige Sache ist,
31 also für die Arbeit gewinnen heißt überhaupt einmal eine Idee davon zu entwickeln, wie
32 beispielsweise psychische Ursachen in der ganzen Problematik eine Rolle spielen
33 können. Die zweite wesentliche Funktion ist wahrscheinlich, wenn man die Eltern
34 einmal gewonnen hat und wenn sie hier landen würden und das Kind nach dem
35 diagnostischen Prozess eine Therapie bekommen sollte, dass die Eltern die sehr
36 wichtige Funktion haben, diese Therapie auch überhaupt zu ermöglichen und zu stützen,
37 und eigentlich den, glaube ich, besonders wesentlichen Beitrag zu leisten, nämlich dem
38 Kind so einen Ort zu ermöglichen. Da ist natürlich ein Unterschied, je nachdem ob die
39 Kinder klein sind oder größer sind, für kleine Kinder sind die Eltern ganz und gar
40 zuständig, wenn die Kinder dann schon älter, pubertierend oder Jugendliche sind, ist
41 auch die Frage, ob man die Kinder dafür gewinnen kann 04m09s

42 I: Ich habe im Laufe der Gespräche immer mehr den Eindruck, dass die Elternarbeit
43 relativ schwer zu definieren ist, also dass es sowohl über eine Erziehungsberatung als
44 auch über eine Sicherstellung der Kindertherapie hinausgeht? 04m23s

45 B6: Würde ich schon sagen. Es ist immer auch eine Frage, wie man definiert, was
46 Erziehungsberatung ist. Aber was man sich nicht vorstellen sollte, wäre, dass Eltern
47 herkommen, Erziehungstipps bekommen und dann mit diesen Tipps nach Hause gehen,
48 die dort anwenden und dann wird hoffentlich etwas besser, oder kommen dann wieder,
49 weil der Rat nicht funktioniert, und dann überlegt man einen anderen Rat, also so
50 funktioniert das nicht [B6 lacht]. Sondern es geht wirklich um den Versuch, einen Raum
51 zu ermöglichen, über solche Problematiken nachzudenken, egal ob es jetzt darum geht,
52 dass das Kind einnässt oder Wutausbrüche hat oder dass es in der Schule Probleme gibt
53 oder zu Hause Auseinandersetzungen sind, oder dass das Kind nicht schlafen gehen
54 will, also da kann man sich wirklich ein breites Spektrum vorstellen. Eltern kommen oft
55 einfach mit dieser Sorge oder mit diesem Gefühl, irgendetwas stimmt da nicht, wir
56 machen möglicherweise etwas falsch oder unser Kind ist komisch, irgendetwas
57 funktioniert nicht, und da zu ermöglichen, dass sich etwas entwickelt, eine Idee darüber,
58 dass das Dinge sind, die zusammenhängen, dass das eine Rolle spielt, wie die Eltern mit
59 dem Kind sprechen, dass das Kind überhaupt eine Psyche hat. Das ist natürlich auch
60 wieder unterschiedlich, denn es gibt Eltern, die von vornherein einen anderen Zugang
61 haben, die vielleicht schon herkommen, weil sie selber Psychotherapieerfahrung haben
62 oder eine Idee über Psychotherapie haben und das Institut empfohlen bekommen oder
63 gehört haben, da wird so etwas angeboten, also die schon mehr Idee darüber haben, dass
64 es irgendetwas gibt, das Psyche heißt und es eine Rolle spielt und man sich darüber
65 auseinandersetzen kann. Dann kommen aber zu uns auch sehr viele Eltern, die diese
66 Idee gar nicht haben, also gar keine Idee darüber haben, dass Reden irgendetwas
67 bewirken kann, sondern die wirklich kommen und sagen, da passt etwas nicht und jetzt
68 sagen Sie mir, was ich tun soll, damit es anders wird. Und ich denke, das sind die
69 Dinge, wo wir sehr gefragt sind in unserer Fähigkeit, Verständnis dafür zu erarbeiten,
70 dass es so etwas wie Innenleben gibt und dass das Dinge sind, die eine Rolle spielen.
71 07m05s

72 I: Weil Sie gesagt haben, einen Raum zu ermöglichen, verstehe ich das richtig, dass das
73 dann individuell unterschiedliche Elemente impliziert, zum Teil auch therapeutische
74 Elemente? 07m22s

75 B6: Würde ich schon sagen. Ich kann jetzt hier natürlich speziell nur über mich reden,
76 wenn ich sage mit meiner Ausbildung als Psychoanalytikerin versuche ich, mit einer
77 analytischen Haltung in das Gespräch zu gehen, eigentlich egal, wer da kommt. Ob das
78 jetzt ein Kind oder ein Erwachsener ist, ob es jemand ist, der von Psychotherapie eine
79 Vorstellung und eine Idee hat, oder ob es jemand ist, der überhaupt nicht weiß, was das
80 sein soll, oder sich eher so Vorstellungen macht, ich bin doch nicht verrückt, was soll
81 ich hier mit einem Psychomenschen reden, weil zu uns auch viele Leute geschickt
82 kommen, also wo jemand sagt, du musst da hin gehen und bei dir ist irgendetwas
83 psychisch nicht in Ordnung und deswegen geh dort hin, die wissen was zu tun ist. Also

84 die Menschen kommen mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen, und ich denke, was
85 bei mir relativ stabil bleibt, ist die analytische Haltung, die für mich bedeutet, ich gehe
86 davon aus, dass es unbewusste Prozesse gibt, dass es so etwas wie Übertragung und
87 Gegenübertragung gibt, also dass sich etwas abspielt im Gespräch, und dass es um das
88 herum viele verschiedene Facetten an Phantasien und Vorstellungen gibt, die wirksam
89 sind und wo es meine Aufgabe ist, zu versuchen, diese in Sprache zu bringen. Das
90 klingt jetzt vielleicht etwas abgehoben, aber wenn man mich nach dem theoretischen
91 Hintergrund fragt oder zu dem, was jetzt über Erziehungsberatung hinausgeht, könnte
92 man das in einer ansatzweisen Fachsprache so beantworten. 09m14s

93 I: Und bezüglich Ihrer persönlichen Aufgabe in der Elternarbeit, kann man das dann
94 auch so sagen, Verschiedenes zur Sprache bringen? 09m30s

95 B6: Ja. Schauen, ob man Dinge überhaupt besprechbar machen kann, ja zur Sprache
96 bringen finde ich ganz gut ausgedrückt. 09m39s

97 I: Und mit welchen Problemlagen sind Sie konfrontiert in der Elternarbeit? 09m49s

98 B6: Naja, vielleicht war es im Vorherigen, was ich gesagt habe, schon drinnen, also die
99 Symptomatik ist sehr vielfältig. Die Symptomatik der Kinder geht wirklich von
100 Verhaltensschwierigkeiten zu Hause, in der Schule, im Kindergarten, zu
101 Schlafproblemen, Einnässen haben wir schon gesagt, Einkoten, alles das, was es an
102 psychischer Symptomatik geben kann, Zwänge, Ticks, Lernschwierigkeiten, [B6 lacht]
103 dann gibt es auch bei älteren Kindern zum Beispiel Schule schwänzen. Also ich würde
104 sagen, das ganze Spektrum, das man sich an kindlicher Symptomatik oder auch an
105 Problemen von Jugendlichen vorstellen kann. Was vielleicht wichtig ist, dazu zu sagen,
106 dass wir in den Instituten nicht zuständig sind, weil wir das nicht erfüllen können, für
107 ganz akute psychiatrische Krisen, also wenn wirklich **akut** Hilfe notwendig ist. 11m11s

108 I: Die Problemlagen, die Sie gerade angesprochen haben, sind das auch die
109 Vorstellungsgründe, mit denen Eltern, Familien kommen? 11m23s

110 B6: Genau. 11m24s

111 I: Und kann man dann sagen, dass das auch die Problemlagen sind, mit denen man sich
112 in der Elternarbeit beschäftigt? 11m30s

113 B6: ... Naja, man kann es insofern sagen, dass sie es sind, wenn diese Idee stimmt. Man
114 kann Dinge auch anders sehen, aber dann ist der Anlassgrund, also weswegen sich
115 Eltern an uns wenden, oder die Symptomatik, auch Ausdruck dessen, was in der Familie
116 passiert. Das heißt, insofern kann man sagen, dass uns diese Problemlagen dann auch in
117 den Elterngesprächen beschäftigen, weil es da dann auch weiter um diese Dinge geht,
118 die eben schon Anlass waren, sich überhaupt an uns zu wenden. Oft ist es natürlich so,
119 dass das Symptom, das zum Beispiel am Telefon erzählt wird, wo man ja erst einmal
120 nur einen kurzen Ausschnitt aufnimmt, sich dann herausstellt als etwas, das einen
121 Hintergrund von wieder einer ganz **anderen** Problematik hat. Es kann zum Beispiel
122 sein, dass jemand anruft und sagt, das Kind schläft nicht und ich weiß nicht mehr, was

123 ich machen soll, ich kriege es einfach nicht ins Bett, und dann, wenn die Eltern
124 kommen, stellt sich zum Beispiel heraus, da ist eine ganz massive Paarproblematik, die
125 Eltern streiten dauernd ganz fürchterlich. Da ist zum Beispiel gut verstehbar, oder wäre
126 eine Hypothese, dass das Kind nicht schlafen kann, weil es einfach so aufgeregt ist,
127 durch das, was dauernd in der Familie passiert, dass so viel Angst oder Aufregung da
128 ist, dass es einfach nicht einschlafen kann, weil es immer hören muss, was die Eltern
129 machen, also das wäre jetzt ein sehr reduziertes Beispiel, aber ungefähr so kann es
130 ablaufen. 13m23s

131 I: Und kann man die Problemlagen diesen großen Themenkomplexen Familie,
132 Familiengeschehen, Elternschaft, Erziehung zuordnen? 13m35s

133 B6: Familie, Familiengeschehen, Elternschaft, Erziehung, sicher spielt die Beziehung
134 der Eltern auch eine Rolle, aber das wäre sozusagen in Familie mit drinnen 13m51s

135 I: Wenn Sie an die Elternarbeit denken, welche Schwierigkeiten nehmen Sie wahr, oder
136 gibt es da etwas, was Sie persönlich als belastend erleben? 13m59s

137 B6: ... Es sind wirklich vielfältige Schwierigkeiten. Ich denke, wenn etwas für uns als
138 Therapeuten eine Belastung wird, was durchaus manchmal sein kann, dann ist das auch
139 etwas, was einerseits wichtig ist, im Sinne einer Gegenübertragungsreaktion zu
140 überdenken, also dass man auf etwas reagiert, was in der Familie stattfindet, wenn einen
141 das selber nicht mehr loslässt oder über Gebühr beschäftigt, in der Freizeit zum
142 Beispiel. Dann kann man einerseits darüber nachdenken, was ist das Spezielle an dieser
143 Geschichte jetzt, also auch im Sinne einer Selbstreflexion, oder wo man sich
144 Intervisions-Hilfe oder Supervision holen könnte. Das könnte eine Belastung darstellen,
145 die mehr mit dem Therapeuten zu tun hat, ich sage jetzt einfach grundsätzlich
146 Therapeuten, weil alle hier eine therapeutische Ausbildung haben, die aber verschieden
147 sein kann. Das andere, denke ich mir, was sicher auch belastend ist, ist, wenn wir doch
148 immer wieder damit konfrontiert sind, dass wir in unserem Angebot begrenzt sind. Sie
149 haben jetzt sicher auch schon öfter von den langen Wartezeiten gehört, das ist etwas,
150 was die Arbeit sicher nicht erleichtert, weil man einfach mit Menschen konfrontiert ist,
151 die therapiebedürftig, hilfsbedürftig sind, auch zum guten Teil therapiewillig sind, wenn
152 man das so nennen will, also die wirklich auch etwas wollen, und auch geeignet sind,
153 also die das auch nützen könnten. Also motivierte, geeignete Personen, die das nützen
154 können und bedürftig sind, und denen man aber wegen der langen Wartezeiten keinen
155 Platz anbieten kann, das ist etwas, was die Sache manchmal sicher schwer macht.
156 Andererseits muss man natürlich auch wieder bedenken, dass genauso jeder Therapeut
157 in seinen Möglichkeiten begrenzt ist, Hilfe anzubieten, und dass das auch etwas ist, mit
158 dem man im Leben immer wieder konfrontiert ist, dass die eigenen Fähigkeiten und
159 Möglichkeiten begrenzt sind, und dass man mit diesen Begrenzungen leben muss. Aber
160 das sind eigentlich verschiedene Schienen, also das eine, wo man das mehr auf sich
161 selber bezieht und wie man mit der Situation, in der man ist, zurechtkommt. Das andere
162 sind äußere Bedingungen, ich denke, das sind dann auch gesellschaftspolitische Fragen,
163 wo man natürlich versuchen muss, irgendwie zu verhandeln, zu argumentieren, zu
164 schauen, dass mehr an Ressourcen bereit gestellt wird. 17m17s

165 I: Ok. Dann würde ich gern über die Familien mit Migrationshintergrund zu sprechen
166 beginnen. Wenn Sie an Ihre bisher betreuten Familien mit Migrationshintergrund
167 denken, wer ist das für Sie, also wer würde in diese Kategorie fallen? 17m32s

168 B6: Naja, wie ich darüber nachgedacht habe, dass Sie kommen, habe ich auch ein
169 bisschen überlegt, was für Familien ich im Lauf der Jahre kennengelernt habe, und ich
170 kann jetzt gar nicht sagen, dass mir da spezielle Familien einfallen, im Sinne von, das
171 waren die von dort oder das waren die von da. Es ist eher eine bunte Mischung aus
172 verschiedenen Ländern, die einem begegnet, ich habe nicht die Zeit und den Raum
173 gehabt, mir das wirklich aufzuschreiben, es wäre nämlich interessant, was für
174 verschiedene Länder da schon dabei waren, aber es ist wirklich eine ganz bunte
175 Mischung. Was mir in diesem Zusammenhang einfällt, ist vielleicht, dass man selber
176 verschiedenen Ländern gegenüber verschiedene Phantasien hat, wobei das dann auch
177 etwas ist, denke ich, wo man überlegen muss, das eine sind Phantasien, was stelle ich
178 mir vor wenn jemand aus Afrika kommt, was stelle ich mir unter Afrika vor, gerade
179 wenn es Länder sind, in denen ich selber noch nie gewesen bin. Diese Phantasien, die
180 jeder irgendwie hat, dann zu differenzieren von Vorurteilen, die wahrscheinlich auch
181 jeder irgendwie hat, und die positive Vorurteile sein können, aber auch negative
182 Vorurteile. Ich denke, das ist dann auch eine Aufgabe der Selbstreflexion, sich da, wenn
183 ich sage, sich davon frei zu machen, ist das ein großes Ziel, aber sich bewusst zu
184 machen, wenn jemand woher kommt, wo ich bestimmte Vorstellungen dazu habe, dass
185 das auch irgendeine Bedeutung haben kann und dass es meine Aufgabe ist, das
186 mitzudenken und nicht unreflektiert in die Arbeit hinein zu mischen. 19m41s

187 I: Ok, das ist interessant. Waren bei den von Ihnen bisher betreuten Familien die
188 Migrationshintergründe dann eher offensichtlich oder eher subtil wahrnehmbar?
189 19m52s

190 B6: Offensichtlich wäre, wenn jemand sichtbar aus einem fremden Land kommt?
191 19m58s

192 I: Ja oder vielleicht merkt man zum Teil auch zum Beispiel an der Sprache, dass
193 eventuell ein Migrationshintergrund besteht? 20m07s

194 B6: Ja, ich denke, da gibt es wahrscheinlich auch wieder so graduelle Abstufungen.
195 Also es kann sein, wenn jemand anruft, bei uns ist der Erstkontakt immer übers Telefon,
196 üblicherweise macht den Großteil das Sekretariat, und außerhalb der Sekretariatszeiten
197 gehen wir selbst auch immer wieder abends ans Telefon, wenn jemand da ist, und um
198 sechs oder halb sieben am Abend noch jemand anruft und sich anmelden will. Dann hat
199 man auch selbst diese Erfahrung, wie das ist, wenn jemand anruft, und da kann man
200 damit konfrontiert werden, das erste Mal hört man natürlich die Stimme, man hört ob
201 jemand einen Akzent hat oder keinen, ob jemand wienerischen Slang spricht oder
202 vielleicht aus einem anderen Bundesland kommt, solche Dinge kann man hören. Aber
203 natürlich hört man auch, ob jemand wirklich offensichtlich nicht muttersprachlich
204 Deutsch ist, also das sind Dinge, wo man **hört**, schon einmal ohne die Person überhaupt
205 gesehen zu haben. Es kann auch sein, dass jemand so Deutsch spricht, dass einem gar

206 nichts auffällt, aber dann einen Namen sagt, der irgendwie fremdartig ist, wo man dann
207 auch überlegen kann, die Person kommt offenbar von woanders her, das hätte ich jetzt
208 aber gar nicht gehört, an dem wie die Person spricht, aber der Name ist fremd. Und
209 dann nimmt man ja auch Daten auf, und da kann es vielleicht sein, meistens nehmen wir
210 auch die Vornamen der Eltern auf, also Vor- und Nachname, dass die Mutter oder der
211 Vater einen anderen, also verschiedene Namen haben. Es kann auch sein, dass der
212 Familienname so klingt als wäre er hier aus der Gegend, aber dann ist ein ganz anderer
213 Vorname dabei, wo man sich dann wieder denken kann, die Person kommt vielleicht
214 von woanders her. Also das macht schon etwas, was man hört und aufnimmt, oder was
215 man liest. Das wäre etwas, denke ich, was sich an Phantasien schon einmal nur über den
216 telefonischen Kontakt herstellt, was übrigens nicht soviel anders ist, wie wenn sonst
217 jemand in der Praxis zu einem Erstgespräch anruft und da nichts mit einem
218 Migrationshintergrund ist, **immer** macht man sich Phantasien über den, der da kommt,
219 und das, finde ich, ist das Interessante. Und wenn jetzt eben Migration ein spezielles
220 Thema ist, dann kann man schauen, was die speziellen Phantasien oder Vorstellungen
221 im Hinblick darauf sind. Und wenn der persönliche Kontakt stattfindet, weil Sie von
222 einem offensichtlichen Migrationshintergrund gesprochen haben, sieht man vielleicht
223 auch, dass jemand anders aussieht, eine andere Hautfarbe hat, also **sichtlich** woanders
224 herkommt. 23m35s

225 I: Und inwiefern spielt es für Sie eine Rolle, wenn Sie im Vorfeld von einem
226 Migrationshintergrund wissen? 23m41s

227 B6: Naja, so wie ich vorher gemeint habe, im Sinne von beobachten, was sich da in mir
228 abspielt. Aber ich würde sagen, es spielt keine gewichtigere Rolle als wenn jemand am
229 Telefon geweint hat oder überhaupt nicht mehr aufgehört hat zu reden oder wenn
230 jemand am Telefon besonderen Druck hergestellt hat, also auch als ein Faktor für diese
231 spezifische Familie, die da kommt. 24m14s

232 I: Ok. Und reden Sie üblicherweise direkt über einen Migrationshintergrund mit den
233 Familien, wird da darüber gesprochen oder das angesprochen? 24m25s

234 B6: Prinzipiell würde ich sagen ja, es ist sicher ein bisschen unterschiedlich. Wenn
235 jemand kommt und jetzt einmal vom Äußeren her nicht fremdartig wirkt, nicht sichtlich
236 aus irgendeinem anderen Land kommt, dann wäre das jetzt nicht meine erste Idee,
237 obwohl mir vielleicht der Name irgendeine Idee gegeben hat, dass eine Person vielleicht
238 doch irgendwo anders herkommt. Wenn ich im ersten Gespräch keinen speziellen
239 Anlass finde, das zu fragen, dann würde das vielleicht wieder untergehen. Es kann aber
240 sein, dass ich im Gespräch irgendetwas wahrnehme, wo ich dann doch auf die Idee
241 komme, und mir denke, das ist vielleicht jetzt wichtig, und sage, mir ist aufgefallen, Ihr
242 Vorname ist so und so, hat das eine spezielle Bedeutung. Ein anderes Beispiel ist, wenn
243 jemand kommt, der mit einem ganz leichten Akzent spricht, da kann man das nicht so
244 allgemein sagen. Aber ob man das jetzt im ersten Gespräch anspricht oder erst im
245 zweiten, ob es einen überhaupt beschäftigt oder ob man sich erst im Nachhinein denkt,
246 eigentlich war da ein Akzent und ich habe gar nicht gefragt, was es damit auf sich hat.
247 Aber unter Umständen würde ich schon eher fragen, ich höre, Sie haben einen leichten

248 Akzent, wo kommen Sie denn her, oder manchmal gibt es ja auch Akzente, die man gut
249 erkennen kann. Also prinzipiell ist das ein Thema. 26m14s

250 I: Ok. Und bezüglich der Erfahrungen die Sie bisher mit Familien mit
251 Migrationshintergrund gemacht haben, haben Sie irgendwelche Bedürfnisse oder
252 Anforderungen wahrgenommen an die Elternarbeit? 26m27s

253 B6: Bedürfnisse oder? 26m30s

254 I: Irgendwelche möglichen spezielleren Anforderungen, dadurch dass ein
255 Migrationshintergrund besteht? 26m36s

256 B6: Ich denke, da ist es wahrscheinlich auch wieder wichtig, das aufzufächern, was
257 dieser Migrationshintergrund bedeutet. Denn es gibt eine große Bandbreite von, dass
258 jemand zum Studieren hergekommen und da geblieben ist, bis zu, dass jemand aufgrund
259 von Kriegsereignissen flüchten musste und da eine Flüchtlingsgeschichte dazu kommt.
260 Und das macht dann zum Teil andere Hilfestellungen notwendig oder dass dann
261 zusätzlich auch Dinge überlegt werden müssen, wie man behilflich sein kann. Oder
262 wenn jetzt zum Beispiel in manchen Familien ein Elternteil gar nicht gut Deutsch
263 spricht, ob man versucht, irgendwelche Kontakte zu knüpfen oder irgendetwas zu
264 organisieren, da erst einmal daran arbeiten muss, ob es überhaupt ein Ziel wäre, Deutsch
265 zu lernen, oder wenn traumatisierte Menschen kommen ist das sicher anders als bei
266 Menschen, die aufgrund verschiedener Verwicklungen hierher gekommen sind. Also
267 ich kenne da so viele verschiedene Geschichten, dass man, glaube ich, anhand von
268 Geschichten eher ein Gefühl dafür bekommt, was jetzt die spezielle Notwendigkeit ist.
269 28m19s

270 I: Kann man das schwer verallgemeinern, dass ein Migrationshintergrund mehr
271 Anforderungen an die Elternarbeit stellen kann, also Sie haben das so nicht
272 wahrgenommen? 28m31s

273 B6: Naja, ich würde sagen, es ist höchstens dann eine größere Anforderung, wenn die
274 Sprache nicht gut funktioniert. Weil dann all das, worüber wir jetzt schon gesprochen
275 haben oder worüber ich erzählt habe, noch ein Stück schwieriger ist, denn über Gefühle
276 sprechen oder über Dinge wie Psyche sprechen ist eine noch größere Anforderung an
277 die Sprache als wenn es jetzt darum geht, irgendwelche Fakten zu verhandeln oder zu
278 besprechen. Und ich glaube, es ist oft schwierig, ein Gefühl und ein Ohr dafür zu
279 bekommen, was verstanden wird und was nicht. Obwohl die Erfahrung schon gemacht
280 wird, also ich würde sagen, dass, wenn man sich darauf einlässt, das auch immer eine
281 Gratwanderung ist, ist soviel deutsche Sprache vorhanden, dass wir arbeiten können,
282 oder sind es Menschen, wo vielleicht doch eine muttersprachliche Beratungsstelle
283 besser wäre. Aber wenn man sich darauf einlässt, auch wenn das am Anfang ein Stück
284 schwierig ist, glaube ich, dass das Reden an sich auch eine Verbesserung der
285 Sprachfähigkeit und der Ausdrucksfähigkeit bringt. Das ist vielleicht ein Punkt, über
286 den man gar nicht so oft nachdenkt, dass dadurch vielleicht im Gegenüber ein Interesse
287 geweckt werden kann am Sich-mehr-Sprachkompetenz-Aneignen, weil man damit auch
288 etwas erreichen und bewirken kann. Oft ist es auch ein ziemliches Gefälle zwischen den

289 Kindern und Eltern, also dass die Kinder sehr gut sprechen und die Eltern weniger, oder
290 dass nur ein Elternteil relativ gut spricht und der andere wesentlich schlechter. Und es
291 ist aber schon die Haltung vom Institut, dass man versucht, wenn es irgendwie geht,
292 immer beide Eltern hier zu haben oder beide Erziehungspersonen, die mit den Kindern
293 leben, also dass dann auch der Partner, der weniger gut Deutsch spricht, da ist, und den
294 auch einzubinden und in Sprache zu bringen. 31m07s

295 I: Und haben Sie in diesem Kontext neben einer möglichen Sprachbarriere andere
296 Barrieren, Schwierigkeiten oder Probleme wahrgenommen oder erlebt? 31m16s

297 B6: Das ist vielleicht auch eine Frage nach kulturellen Unterschieden. Die finde ich
298 immer ganz besonders schwierig, weil ich denke, dass das wirklich nicht so leicht zu
299 differenzieren ist, was ist die persönliche Psyche, wie sie jeder mitbringt und die ja auch
300 sehr verschieden sein kann und viele Barrieren in einem Gespräch machen kann, und
301 was ist jetzt wirklich kulturell anders. Wenn zum Beispiel Eltern ganz irritiert darüber
302 sind, was ihnen da gesagt wird, und man erst einmal klären muss, was für das
303 Herkunftsland alltäglich ist und was nicht und was dort genauso wie hier oder was hier
304 anders ist. Das sind natürlich schon Dinge, die auch Barrieren machen können, wobei
305 ich es sehr schwer finde, das zum Beispiel auf bestimmte Herkunftsländer aufzuteilen
306 und zu sagen, bei diesen ist das so und bei jenen ist das so. Es kommen auch immer
307 wieder Eltern, die sagen, bei uns ist das anders und da hat der Mann eine ganz andere
308 Position oder der kümmert sich nicht um die Erziehung, warum soll der überhaupt
309 mitkommen. Und ich denke, da ist natürlich schon was Wahres dran, jetzt auch von der
310 kulturgeschichtlichen Entwicklung her, dass es schon vielleicht andere
311 Familienstrukturen gibt, andererseits muss man dann schauen, wie man darüber ins
312 Gespräch kommt. Wenn man wollte, könnte man sagen, das können Schwierigkeiten
313 oder Barrieren sein, wobei ich mir immer denke, das einem das mit Personen, die aus
314 Wien stammen, genauso passieren kann, dass der Mann oder die Frau sagt, der Mann
315 hat mit den Kindern nichts zu schaffen, das mache alles ich. 33m25s

316 I: Und wie gehen Sie in so einer Elternarbeitssituation vor, wenn Sie herausfinden
317 wollen, inwiefern das wirklich mit kulturellen Unterschieden zusammenhängt? 33m38s

318 B6: Naja, ich denke, dass es hilfreich ist, sich von dem, wo die Menschen herkommen,
319 erzählen zu lassen und etwas darüber zu erfahren. Und was ich schon auch meistens im
320 Kopf habe, wenn ich bemerke oder weiß, da kommt jetzt jemand mit
321 Migrationshintergrund, ist, dass das vielleicht jemand ist, der seine Heimat verlassen
322 musste oder eine Trennung von seiner Heimat hat. Ich bin interessiert daran, wo jemand
323 herkommt oder wie seine Heimat war oder was dort ist, und ob er das vermisst oder
324 nicht. Aber man könnte das auch wieder damit vergleichen, wie wenn jemand vom
325 Land kommt und nach Wien geht um zu studieren, das ist sozusagen im Kleinen etwas,
326 was andere vom Gefühl her auch erleben können. Natürlich ist es nicht zu vergleichen
327 damit, wenn man aus einem Kriegsgebiet kommt und die ganze Sache mit Flucht und
328 Flüchtlingslager etc. mitmachen musste. Aber dass man weg ist von zu Hause, ist
329 vielleicht etwas, womit man in einem ganz einfachen Bild sagen kann, dass das eine
330 Rolle spielt, von zu Hause weg zu sein. 35m21s

331 I: Ok. Und wenn Sie an die Problemlagen denken, mit denen Sie in der Elternarbeit
332 konfrontiert sind, haben Sie die zum Teil durch einen Migrationshintergrund anders
333 erlebt, also wenn Sie an Familie, Elternschaft, Erziehung denken? 35m36s

334 B6: Familie, Elternschaft, Erziehung, vor dem Hintergrund dessen, was wir
335 gerade alles gesagt haben, denke ich, ist das natürlich auch gefärbt davon. Was mir
336 speziell immer wieder begegnet, ist, dass die Familie hier lebt, dass die Eltern ihre
337 Kinder hier bekommen haben oder auch mitgebracht haben, je nachdem, und dass in
338 den Eltern oft eine Phantasie und ein Wunsch zu finden ist, mehr oder weniger konkret,
339 mehr oder weniger ausgesprochen, mehr oder weniger dezidiert, irgendwann wieder
340 nach Hause oder ins Herkunftsland zurückzugehen. In dem Fall möchte ich von
341 Zuhause sprechen, weil ich glaube, dass es dann wirklich um ein Nach-Hause-
342 Zurückgehen geht, und dass das oft etwas ist, was die Kinder gar nicht so teilen können,
343 weil sie hier sozialisiert und aufgewachsen sind und nicht wissen, wo dieses Zuhause
344 ist, ... oder die Kinder damit konfrontiert sind, dass die Eltern noch ein anderes
345 Zuhause im Kopf haben, sei es jetzt als einziges Zuhause oder auch als zusätzliches, als
346 die Kinder selber. Und sonst ist es oft so, wenn alle gemeinsam da geboren sind oder da
347 aufwachsen oder zumindest im selben Land bleiben, dass das dann sozusagen **unser**
348 Zuhause ist, wo wir alle herkommen. Was mir auch immer wieder begegnet, ist diese
349 Schwierigkeit für die Kinder, wenn man es aus der Warte der Kinder betrachtet, zu
350 wissen, wo ist eigentlich Zuhause, ist mein Zuhause dasselbe wie vom Papa und von der
351 Mama, das kann ziemliche Verwirrung stiften und große Konflikte machen. Und ich
352 denke, das kann es auch schwer machen, die eigene Identität zu entwickeln, weil die
353 Identität der Eltern so verstört ist. 38m08s

354 I: Also dass Migration dann auch Einfluss auf die Familiendynamik haben kann?
355 38m19s

356 B6: Ja, so wie andere Ereignisse auch Einfluss haben, aber natürlich einen speziellen
357 Einfluss, ja. 38m26s

358 I: Würde Ihnen in diesem Kontext noch mehr dazu einfallen, also inwiefern Migration
359 Einfluss haben kann auf Familiendynamik, Erziehung... so ad hoc ist das vielleicht
360 schwer zu beantworten? 38m42s

361 B6: Müsste ich wirklich länger darüber nachdenken ... 38m54s

362 I: Der Migrationsprozess oder der psychische Kontext eines Migrationsprozesses?
363 39m00s

364 B6: Man könnte sich natürlich überlegen, wie das dann wiederum in der Familie auch
365 kommuniziert wird. Also wenn jetzt zum Beispiel eine Fluchtgeschichte war, ist das
366 etwas, was immer und immer wieder erzählt wird, ist das überhaupt ein großes Thema
367 zu Hause, ist das Thema, zu Hause ist ganz woanders, oder da, wo ich oder wir
368 herkommen, war es viel besser oder viel schlechter? Das sind natürlich schon Themen
369 in der Familie, wobei ich denke, auch wenn gar nicht darüber gesprochen wird, ist es
370 wahrscheinlich unbewusst etwas, was wirksam ist. 39m47s

371 I: Das ist jetzt ad hoc vielleicht wieder [I lacht] sehr schwer zu beantworten, aber
372 würden Ihnen weitere speziell psychodynamische Aspekte zum Kontext Migration
373 einfallen? 39m58s

374 B6: Psychodynamische Aspekte jetzt =? 40m03s

375 I: Tiefenpsychologische Überlegungen zu Migration, die Ihnen einfallen würden, wenn
376 Sie an Familie denken, wie gesagt, ich kann mir vorstellen, dass das [beide lachen] ad
377 hoc schwer zu beantworten ist? 40m16s

378 B6: Naja, ich denke, das was ich versucht habe, in etwa zu beschreiben, diese Sache mit
379 der Identität. Das wäre so ein Aspekt, wo die familiäre Dynamik durch die
380 Migrationsgeschichte natürlich sehr beeinflusst wird, aber wie sich das dann ausformt
381 oder [B6 lacht] oder welcher Art die Konflikte sind, ich glaube, das kann wirklich sehr
382 unterschiedlich sein = 40m47s

383 I: = Sehr individuell wahrscheinlich = 40m48s

384 B6: = Ja, das ist wirklich sehr schwer zu sagen. Ich meine, sicher können wir auch so
385 weit gehen oder überlegen, dass es verschiedene Vorstellungen gibt, wie Kinder
386 erzogen werden sollen, dass es verschiedene Ideen auch darüber gibt, was Kinder wann
387 können sollen, damit müsste man sich vielleicht auch im Detail mehr beschäftigen. Also
388 das sind Dinge, wo ich jetzt nicht konkret etwas **weiß**, aber wo, denke ich, verschiedene
389 Vorstellungen existieren. Wie brav Kinder zu sein haben, oder was überhaupt ein braves
390 Kind ist, oder ab wann ein Kind folgen soll, oder wie ein Kind Erwachsenen zu
391 begegnen hat, oder was höflich ist und was nicht, da gibt es schon auch verschiedene
392 Vorstellungen. 41m50s

393 I: Also Sie erleben da auch Unterschiede? 41m51s

394 B6: Ja. 41m51s

395 I: Und dass Kultur Einfluss haben kann auf Vorstellungen von Erziehung und Familie?
396 41m59s

397 B6: Ja. 42m01s

398 I: Und in Bezug auf die Problemlagen, sind diese Ihrer Erfahrung nach oder haben Sie
399 erlebt, dass diese durch den Kontext Kultur dann anders sein können, also im Prinzip
400 haben Sie schon gesagt, ... dass eben Kultur Einfluss hat oder haben kann? 42m20s

401 B6: Ja, wobei man auch dazu sagen kann, die kulturelle Geschichte ist ja verbunden mit
402 der individuellen [beide lachen] Geschichte, also verbindet sich mit der auch in
403 irgendeiner Art und Weise. Genauso glaube ich, wie es einen Unterschied macht, ob
404 man am Land oder in der Stadt aufgewachsen ist oder ob man am Meer oder in den
405 Bergen aufgewachsen ist, das macht einen Unterschied, was ist einem vertraut, was ist
406 einem weniger vertraut, wie ist der Tagesrhythmus, ... 43m03s

407 I: Und, Sie haben da schon angedeutet, dass Sie das nicht verallgemeinern wollen, ob
408 Sie im Hinblick auf die Problemlagen auch Unterschiede zwischen
409 MigrantInnengruppen wahrnehmen, also in Bezug auf Herkunftsländer und kulturelle
410 Hintergründe? 43m15s

411 B6: ... Die Problemlagen im Sinne von was? 43m22s

412 I: Mit denen Sie in der Elternarbeit konfrontiert sind, ob Sie da Unterschiede zwischen
413 MigrantInnengruppen wahrnehmen? 43m29s

414 B6: Sie haben es selber gesagt mit dem Verallgemeinern, ich finde, das ist gerade bei
415 der Frage irgendwie besonders heikel, denn ich würde schon sagen, ich nehme
416 Unterschiede wahr, aber ich würde mich sehr darauf konzentrieren, dann zu schauen,
417 was das auch mit meinen Vorstellungen über diese Länder zu tun hat. Und würde das,
418 denke ich, jetzt zum Beispiel weniger in irgendeinen ausgesprochenen Zusammenhang
419 bringen, wie, die Familien von dort kommen besonders mit solchen Problemen. Das
420 würde ich mich persönlich jetzt einfach nicht trauen, das wäre mir zu heikel. 44m20s

421 I: Also da wollen Sie sehr vorsichtig sein? 44m22s

422 B6: Ja. 44m24s

423 I: Ok. Ein letzter Aspekt, der mich noch interessiert, ist der Begriff Interkulturelle
424 Kompetenz, kennen Sie den, ist Ihnen der bekannt? 44m33s

425 B6: Mir ist der Begriff erstmals in Ihrer schriftlichen Vorankündigung oder
426 Vorinformation begegnet. 44m44s

427 I: Ok. Und was bringen Sie in Verbindung mit Interkultureller Kompetenz [B6 lacht],
428 also welche Begriffe vielleicht? 44m53s

429 B6: Ich habe nicht einmal nachgeschaut, was es genau ist [B6 lacht], ich habe mir
430 gedacht, Sie werden mir das sicher dann erzählen können. Aber was ich mir dazu
431 vorstelle, ist schon so etwas wie ich das beschrieben habe, ob man Möglichkeiten hat,
432 sich in andere Begebenheiten hinein zu denken, hinein zu fühlen, ob man das
433 differenzieren kann von eigenen Vorurteilen, wie gesagt, positive und negative, ob man
434 sozusagen Kompetenzen entwickelt, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen oder
435 sich zu interessieren für anderes. 45m44s

436 I: Es wird Verschiedenstes unter dem Begriff verstanden, also je nach Disziplin,
437 theoretischem Hintergrund usw., und tiefenpsychologisch beziehungsweise
438 psychoanalytisch habe ich wenig gefunden, deshalb interessiert mich die
439 tiefenpsychologische Praxis, wie und was Sie persönlich unter diesem Begriff verstehen
440 würden? 46m03s

441 B6: Ja. Ich weiß auch nicht genau ob es da in der Psychoanalyse überhaupt so etwas
442 gibt, wie diesen Begriff der Interkulturellen Kompetenz = 46m14s

443 I: = Also bisher ist er mir in der psychoanalytischen Literatur nicht untergekommen,
444 eher in die Richtung Transkulturelles Verstehen und = 46m18s

445 B6: = Ja. 46m19s

446 I: Wie ist das für Sie persönlich, also können Sie mit dem Begriff Interkulturelle
447 Kompetenz etwas anfangen? 46m25s

448 B6: Ich kann mich erinnern, wie ich es gelesen habe, war ich zuerst ein bisschen
449 irritiert, weil ich mir gedacht habe, was ist denn das jetzt genau [B6 lacht]. Ich war etwas
450 irritiert, ansatzweise beschämt, weil ich mir gedacht habe, das kenne ich ja gar nicht,
451 was ist das, ich bin nicht informiert. Dann habe ich ein bisschen darüber nachgedacht,
452 und kann mir irgendetwas dazu vorstellen, und es gibt ja in der Psychoanalyse die
453 Richtung der Ethnopsychanalyse, ich will es ein bisschen in die Richtung mit
454 hindenken. Also einfach Interesse für andere Kulturen haben, und auch Interesse, das
455 Unbewusste in anderen Kulturen zu untersuchen, zu entdecken, zu erforschen. Und da
456 gibt es wirklich sehr interessante Dinge, im Rahmen der Ethnopsychanalyse,
457 Ethnologie, das weiß ich jetzt nicht so genau, ich habe mich mit Soziologie oder mit
458 Ethnologie speziell nicht so viel beschäftigt, auch diese Position des Beobachters zu
459 untersuchen und darüber nachzudenken, wie der Beobachter das Beobachtete auch
460 beeinflusst, stört oder bereichert. Es gibt es ja alles Mögliche, und wenn man es dort
461 ansiedelt, ist das, denke ich, eine wichtige Sache. 48m00s

462 I: Ok. Und wenn Sie an die Elternarbeit denken, welche Kompetenzen, ich nenne es
463 jetzt einfach so, halten Sie da für wichtig oder hilfreich, also die Selbstreflexion haben
464 Sie schon angesprochen, würde Ihnen noch etwas einfallen? 48m18s

465 B6: Ja, zusätzlich zu dem, was ich schon gesagt habe, habe ich mir gedacht, ist es schon
466 sehr nützlich, sich zu interessieren, für alles [B6 lacht] Mögliche = 48m31s

467 I: = eine offene Haltung, verstehe ich das richtig? 48m33s

468 B6: Ja, und durchaus ein Interesse zu haben, was in den Ländern ist, aus denen
469 Patienten stammen, die ich hier sehe, was sich dort abspielt, oder die Zeitung zu lesen,
470 oder einen Bericht anzuschauen. Neugierig zu sein auf anderes, neugierig zu sein auf
471 das, was ich nicht kenne, und neugierig zu sein auch auf das, was mich verunsichert,
472 solche Dinge, was ich überhaupt als Psychoanalytikerin wichtig finde, also egal ob es
473 jetzt um Kunst oder um Kultur geht, Bücher lesen oder ins Theater gehen, eben einfach
474 neugierig zu sein. 49m23s

475 I: Ok. Also denken Sie, dass ein bestimmtes Wissen oder bestimmte Kenntnisse
476 hilfreich oder wichtig sein können, Sie haben vorher schon einiges angesprochen über
477 Kultur und Migration, also dass es gut ist über einige Dinge Bescheid zu wissen, nicht
478 nur über den direkten Austausch mit dieser individuellen Familie, sondern = 49m53s

479 B6: = ja, wie gerade gesagt, sich wirklich zu informieren und Interesse zu haben an
480 **Anderem**, und ich glaube schon auch, dass so etwas wie diese Tagung, die das Institut
481 gemacht hat, auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die in ähnlichen

482 Feldern arbeiten, dem entgegenkommt. Und wenn man zum Beispiel auf Kongresse
483 fährt, sind da ja auch Kollegen und Kolleginnen aus anderen Ländern, und gerade in der
484 Psychoanalyse gibt es jetzt auch viel Interesse an der Psychoanalyse im asiatischen oder
485 im arabischen Raum, ... da passiert eigentlich auch viel. 50m55s

486 I: Mich interessiert auch, wie Sie denken, dass man sich am besten **Kompetenzen**
487 aneignen kann. Sie haben gesagt, sich selbst informieren, Interesse haben, Symposien,
488 Tagungen, und wenn Sie an die Ausbildung denken, haben Sie da das Gefühl, dass man
489 genug vorbereitet ist auf eine Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund? 51m26s

490 B6: Meine Ausbildung ist schon eine Weile her, wobei man sagen muss, Ausbildung
491 hört nicht auf [beide lachen], das ist ein stetiger Prozess, und ich denke, gerade im
492 analytischen Bereich sind wir auch sehr interessiert, weiterzugehen und Neues dazu zu
493 entdecken. In meiner psychotherapeutischen Ausbildung selber, war das damals im
494 Speziellen kein großes Thema, Patienten mit Migrationshintergrund. Ich glaube, das
495 Wort Migrationshintergrund hätte es damals noch gar nicht gegeben. Was es natürlich
496 schon gegeben hat, war die Ethnopschoanalyse, das war interessant, und diejenigen,
497 die sich dafür interessiert haben, haben da schon etwas gefunden, was man lesen konnte.
498 Dann glaube ich, dass da jetzt, wie gesagt, schon viel mehr in Bewegung ist, da gibt es
499 Austausch, und eben auch Supervision, wo die Einen vom einen Land zu den Anderen
500 ins andere Land fahren, um Supervision zu machen oder zu bekommen. Im Institut
501 selber ist es sicher ein Verdienst der letzten Jahre und auch der Leitung der letzten
502 Jahre, dass das einfach ein Thema geworden ist und dass man auch begonnen hat, sich
503 darüber Gedanken zu machen, gerade weil doch auch viele Familien herkommen, die
504 einen Migrationshintergrund haben. Und Sie haben ja eingangs die Geschichte des
505 Instituts angesprochen, da denke ich zum Beispiel an die Ungarnflüchtlinge, die ganz
506 am Anfang des Instituts ein wesentliches Klientel waren. 53m31s

507 I: Sie haben jetzt die institutionelle Ebene angesprochen, und mich würde noch
508 interessieren, wie Sie die institutionellen Rahmenbedingungen wahrnehmen oder
509 erleben im Hinblick auf interkulturelle Arbeit oder interkulturelle Aspekte in der
510 Elternarbeit, was erleben Sie als positiv, oder gibt es etwas, was Sie vermissen? 53m52s

511 B6: Was ich positiv erlebe ist eben, dass es überhaupt ein Thema ist, also dass wir uns
512 damit beschäftigen, darüber nachdenken und versuchen, unsere Kompetenzen zu
513 verbessern. Was fehlt, ... es fehlt immer Zeit und Raum, es noch mehr zu machen
514 [beide lachen], es machen zu können. Was, denke ich, eine Sache ist, über die man
515 nachdenken muss, ist, wie sehr man vielleicht auch Mehrsprachigkeit in die Institute
516 bringen kann, also dass man doch zunehmend sehen wird, ob wir mehrsprachige
517 TherapeutInnen haben, ob es Möglichkeiten gibt, im Institut in verschiedenen Sprachen
518 tätig zu sein. Wobei das immer so eine Sache ist, wenn es dann zu viele verschiedene
519 Sprachen gibt und es sich wieder in einzelne Abteilungen separieren würde, wäre das
520 eigentlich auch schade. Es ist so wichtig, eine gemeinsame Sprache zu haben, aber man
521 kann jetzt natürlich auch nicht verlangen, dass die ganze Welt in einer Sprache spricht,
522 also ich denke, das ist eine Schwierigkeit, die in der Vielsprachigkeit der Menschheit
523 impliziert ist, dass man auch da wieder an Grenzen stößt. Aber es wäre sicher hilfreich,

524 wenn man mehrsprachige Angebote hätte, und wenn Mehrsprachigkeit etwas wäre, was
525 mehr üblich ist. 55m49s

526 I: Ok, also bezüglich der Teamzusammenstellung könnten Sie sich vorstellen oder
527 würden Sie befürworten, dass das zum Teil mehr angedacht werden könnte = 56m00s

528 B6: = Ja, also ich denke, es ist schon so, wenn sich jemand bewirbt, der zum Beispiel
529 irgendeine zweite Sprache kann, gerade eine die unsere Patienten gut brauchen können,
530 dass das sicher ein Pluspunkt wäre. 56m23s

531 I: Und Sie arbeiten aber nicht mit Dolmetschern am Institut oder? 56m27s

532 B6: Nein. 56m28s

533 I: Würden Sie das befürworten? 56m33s

534 B6: Es ist gelegentlich schon vorgekommen, dass jemand jemanden zum Dolmetschen
535 mitgebracht hat = 56m40s

536 I: = Also privat? 56m41s

537 B6: Ja, privat. Eltern bringen ja oft Kinder zum Dolmetschen mit, was ein ganz
538 spezielles und schwieriges Thema ist, finde ich, wenn kleine Kinder für ihre Eltern
539 dolmetschen müssen. Das stellt immer eine Überforderung dar und ist immer auch in
540 Richtung einer Parentifizierung zu denken, wenn Kinder Aufgaben übernehmen
541 müssen, die einfach für ein Kind nicht adäquat sind. Wenn sie zum Beispiel im
542 Krankenhaus übersetzen müssen und dann mit Dingen konfrontiert sind, die ein kleines
543 Kind schwer verarbeiten kann, also das wäre wieder ein spezielles Thema oder eine
544 spezielle Problematik. Es kommt auch vor, dass Erwachsene für Erwachsene
545 dolmetschen, wenn zum Beispiel die Kusine mitkommt, die schon länger in Österreich
546 ist und schon besser Deutsch kann. Ich selber habe die Situation noch nie erlebt, kann es
547 also aus eigener Erfahrung nicht sagen, von den Kolleginnen ist das zum Teil schon
548 erzählt worden, weil wir die Fälle und alle Erstkontakte miteinander in der Konferenz
549 besprechen. Und da war mein Eindruck, dass das doch immer sehr schwierig ist und
550 bevorzugt wird, lieber direkt mit jemandem zu sprechen, auch wenn es holpert und
551 schwierig ist, und man irgendwie versuchen muss, sich zu verständigen, als jemanden
552 dabei zu haben, wo man dann schwer beurteilen kann, ob das jetzt wirklich das ist, was
553 die Person gesagt hat, oder wiederum die eigene Meinung der dolmetschenden Person
554 mit untergebracht ist, ob die das vielleicht schon mit einer bestimmten Botschaft
555 übersetzt, die sie anbringen will. Das ist oft schwer zu erkennen, man kann das am
556 sonstigen Verhalten merken, also es kann schon sein, dass zum Beispiel die
557 Dolmetschperson [B6 lacht] das Kommando übernimmt, was dann einfach sehr
558 schwierig ist, weil man nicht mehr gut ausmachen kann, was ist wirklich das was die
559 Hilfesuchende jetzt direkt braucht, und welche schwierige Konstellation, vielleicht auch
560 wieder familiär, oder großfamiliär, ist jetzt schon in dieser Dolmetschsituation mit
561 dabei. Also ich finde es sehr schwer, wenn es im Privaten ist, und professionell, da
562 glaube ich auch, dass es schwierig wäre. Dazu gibt es sicher Erfahrungen zum Beispiel

563 in den Flüchtlingslagern, da werden, glaube ich, auch Therapien mit
564 Dolmetschunterstützung gemacht, was vielleicht trotzdem besser ist, als man hat
565 überhaupt keine Möglichkeit, mit jemandem zu reden. Aber ich kann wenig dazu sagen,
566 weil ich keine eigene Erfahrung habe, ich stelle es mir **schwer** vor, es ist sicher eine
567 große Herausforderung. 59m47s

568 I: Ich muss versuchen, relativ rasch zum Ende zu kommen. Ist Ihnen der Begriff
569 Interkulturelle Öffnung bekannt? 59m55s

570 B6: ... Genauso wenig wie Interkulturelle Kompetenz. 1h00m02s

571 I: Im Kontext der institutionellen Ebene gibt es diesen Begriff Interkulturelle Öffnung,
572 können Sie sich etwas darunter vorstellen, was würden Sie darunter verstehen?
573 1h00m16s

574 B6: Vielleicht, dass in der Institution eben auch verschiedene Kulturen vertreten sein
575 können, also dass man sich da mehr öffnet, dass auch Leute, die von woanders
576 herkommen, angestellt werden können. Oder was ich vorher gemeint habe, dass man
577 sich verschiedenen Kulturen und anderen Menschen und Situationen gegenübermehr
578 öffnet... 1h00m57s

579 I: Ok. Ich überlege noch Was ich Sie noch nicht gefragt habe, ist, wie Sie das
580 Fortbildungsangebot wahrnehmen? 1h01m09s

581 B6: Das Fortbildungsangebot der? = 1h01m13s

582 I: = Fortbildungsangebot zu dieser Thematik? 1h01m17s

583 B6: Ich denke, dass da zunehmend mehr passiert. Ich kann jetzt hauptsächlich von
584 unserem institutsinternen Bereich sprechen, da gab es die Tagung und gibt es auch
585 weiterhin diese Thematik. Es wird Verschiedenes angeboten, ich habe zum Beispiel
586 einen Lehrgang gesehen, bei dem auch ein Mitarbeiter des Instituts für Erziehungshilfe
587 dabei ist, also interessante Sachen. Ich mache sehr viel und kontinuierlich Fortbildung
588 im psychoanalytischen Bereich, und da gibt es zum Beispiel auch auf Kongressen
589 immer wieder Workshops oder Arbeitsgruppen, Seminarmöglichkeiten, wo es um
590 solche Themen geht. 1h02m08s

591 I: Ok. Dann switche ich noch ein letztes Mal, Sie sagen, dass interkulturelle Aspekte
592 Thema sind am Institut, werden solche Aspekte auch direkt im Team besprochen?
593 1h02m31s

594 B6: Ja. Also wenn Sie jetzt mit interkulturellen Aspekten = 1h02m36

595 I: = Aspekte der Begegnung mit anderen Kulturen, der Interkulturalität, transkulturellen
596 Kommunikation? 1h02m46s

597 B6: Ja. Ich denke, das ist bei jeder Familie, die so einen Hintergrund hat, zwangsläufig,
598 und natürlich würde ich sagen, deshalb Thema, weil es einfach eine Rolle spielt. Ich
599 kann mir kaum vorstellen, dass das kein Thema wäre, aber wie gesagt, wenn jetzt

600 jemand in irgendeiner anderen speziellen Situation aufgewachsen ist, ist das ja auch
601 Thema. 1h03m21s

602 I: Ok. Und bezüglich der Begrifflichkeit Interkultureller Kompetenz, ist das für Sie
603 persönlich ein stimmiger Begriff oder wäre Ihnen etwas anderes sympathischer?
604 1h03m30s

605 B6: Als Wort? 1h03m31s

606 I: Ja? 1h03m34s

607 B6: Schwer... Mir ist der Begriff des **Anderen** irgendwie sympathisch, weil sogar
608 fremd immer so eine konnotative Bedeutung hat von, da muss man sich ein bisschen
609 fürchten. Aber das Andere ist natürlich wahrscheinlich auch ein sehr schwieriger
610 Begriff, weil der sehr **belegt** ist, und innerhalb der Psychoanalyse, zum Beispiel in der
611 lacanianischen Psychoanalyse möglicherweise wiederetwas ganz anderes bedeutet. In
612 dem Kontext bin ich zu wenig in dieser Terminologie drinnen, aber das würde ich einen
613 netten Begriff finden. Ich habe kürzlich, ich glaube das war im Augustin in der
614 vorletzten Ausgabe, der Herr Schubert, ich weiß nicht ob Ihnen der ein Begriff ist,
615 Richard Schubert, der hat, das ist vielleicht interessant für Sie, einen Artikel unter
616 anderem über den Begriff des Migrationshintergrundes geschrieben und den sehr
617 problematisiert, das ist sehr interessant. 1h04m46s

618 I: Ok, das sollte ich mir besorgen [beide lachen]. 1h04m50s

619 B6: Ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, ob Augustin oder Standard = 1h04m57

620 I: = Ja mir kommt es nämlich irgendwie bekannt vor, aber eher aus dem Standard =
621 1h04m59s

622 B6: = Vielleicht war das im Standard, Schubert mit th, ich glaube, wenn man das
623 googelt, findet man das= 1h05m05s

624 I: Ich glaube, ich habe das nämlich gesehen und gelesen. 1h05m06s

625 B6: Er schreibt auch immer wieder im Augustin, aber das könnte vielleicht im Standard
626 gewesen sein, es war so ein Mohr-im-Hemd- Bild dabei, weil er das daran ein bisschen
627 festgemacht hat, oder so als kleine Polemik, dass der Wirt eines Gasthauses in der
628 Innenstadt den Mohr-im-Hemd in Othello-im-Hemd umbenannt hat [beide lachen].
629 1h05m36s

630 I: Ja ich glaube, ich habe einen Kommentar auf diesen Artikel gelesen. 1h05m40s

631 B6: Ja genau, da gab es dann Leserbriefe, also wird es im Standard gewesen sein, ist
632 noch nicht lange her, ... weil es da auch um die Frage geht, ob das jetzt ein guter
633 Begriff ist oder nicht, oder ob es nicht besser wäre, man bräuchte überhaupt keinen
634 Begriff mehr. 1h05m56s

635 I: Ja, es ist irgendwie schwierig mit den Begrifflichkeiten. 1h05m59s

636 B6: Ja, was wahrscheinlich auch Ausdruck dessen ist, dass einfach die ganze Sache
637 schwierig ist. 1h06m07s

638 I: Ja, schwierig zu fassen. 1h06m09s

639 B6: Ja. 1h06m10s

640 I: Ja, von meiner Seite gibt es keine Fragen mehr, gibt es von Ihrer Seite etwas, was
641 Ihnen noch dazu einfallen würde, was ich vielleicht nicht angesprochen habe?
642 1h06m19s

643 B6: Nein. Ich finde es sehr anregend und wenn wir so darüber sprechen, fällt mir auch
644 einiges an psychoanalytischer Literatur ein [B6 lacht], was ich mir vielleicht dazu
645 anschauen könnte, zum Beispiel gibt es viel über Vielsprachigkeit und was das für eine
646 Bedeutung hat, wenn man mit verschiedenen Sprachen konfrontiert ist. Ein Buchtitel
647 ist, glaube ich, das Babel des Unbewussten oder das Babel der Sprachen, ich weiß es
648 jetzt nicht genau, aber da könnte ich Ihnen nachschauen. Nur weil Sie gefragt haben und
649 wir gesagt haben, das ist vielleicht auch die Schwierigkeit der Sache an sich, auch mit
650 den Sprachen, da fällt mir der Turmbau zu Babel ein, dass das wirklich ein bisschen
651 auch Strafe ist, dass alle verschieden sprechen [beide lachen]. 1h07m15s

652 I: Ja, an diese Geschichte habe ich bisher gar nicht gedacht ... Also von Ihrer Seite ist es
653 soweit auch =? 1h07m19s

654 B6: = Ja. 1h07m20s

655 I: Dann vielen vielen herzlichen Dank! 1h07m22s

656 B6: Ja gern! 1h07m26s

G. Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit hat die tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe mit Familien mit Migrationshintergrund zum Gegenstand. Auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung und einer empirischen Untersuchung werden Überlegungen zu einem interkulturellen Anforderungsprofil für eine tiefenpsychologisch orientierte Elternarbeit angestellt.

Der erste Teil der Diplomarbeit umfasst den theoretischen Bezugsrahmen zum Thema. Nach einer Darstellung des Instituts für Erziehungshilfe und Theoretisierungen zum Begriff und Konzepten interkultureller Kompetenz werden theoretische und praktische Entwicklungen in der Psychoanalyse im Kontext der Interkulturalität nachgezeichnet. Vor diesem Hintergrund werden Komponenten eines interkulturellen Anforderungsprofils unter Berücksichtigung der Arbeitsweise und des spezifischen Settings der Elternarbeit am Institut sowie unter Bezugnahme auf psychoanalytische Perspektiven aus der interkulturellen Therapiepraxis formuliert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung dargestellt, welche den Fokus auf das alltagspraktische Handeln im Feld der tiefenpsychologisch orientierten Elternarbeit am Institut für Erziehungshilfe legt. Mithilfe von Forschungsgesprächen werden über die Erfahrungen und Sichtweisen von ProfessionalistInnen deren Verständnis von interkultureller Kompetenz bzw. eines interkulturellen Anforderungsprofils sowie die sich auf der Grundlage dieses Verständnisses ergebenden praxisleitenden Konsequenzen beleuchtet. Zunächst wird das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben, dann die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und in einem letzten Schritt mit den theoretischen Überlegungen des ersten Teils der Diplomarbeit in Beziehung gesetzt und diskutiert.

Abstract

The present thesis considers depth psychologically founded parental work with families with migrant background at the Child Guidance Clinic. Based on a theoretical discussion and an empirical analysis, an intercultural requirement profile for depth psychologically founded parental work is elaborated.

The first part of the thesis involves the theoretical frame of reference. After an outline of the Child Guidance Clinic and theoretical considerations concerning the notion and concepts of intercultural competence, theoretical as well as practical developments in psychoanalysis are described in the context of interculturality. These theoretical considerations serve as a basis for the formulation of components of an intercultural requirement profile, taking into account the method, the specific settings of parental work at the institution as well as psychoanalytical perspectives from intercultural therapy practice.

The second part of the thesis is comprised of an empirical study, which focuses on practical conventions in the area of depth psychologically oriented parental work at the Child Guidance Clinic. Based on the professionals' experiences and perceptions, interviews serve as a means of highlighting their understanding of intercultural competence or an intercultural requirement profile as well as resulting practical consequences. Initially, this section describes the research methodology, then, it presents the results of the study, which are finally discussed and related to the theoretical part of this thesis.

H. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, September 2012

I. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Katrin Mair
Geburtsdatum: 13. August 1983

Schulbildung

1989 - 1993: Volksschule Diersbach, Oberösterreich
1993 - 2001: Bundesgymnasium Schärding am Inn, Oberösterreich

Studium

Ab 2001 Studium an der Universität Wien:

- Sonder- und Heilpädagogik (2001-2004)
- Pädagogik (seit WS 2001)
- Romanistik (seit SS 2007)

Studiumsbezogene Praktika

- September 2004: Praktikum Pro Mente Oberösterreich Psychosoziale Beratungsstelle
- Sommer 2005: pädagogisches Praktikum Kinderbüro an der Universität Wien
- Juni-Dezember 2006: wissenschaftliches Praktikum in der Bibliothek für Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

J. Danksagung auf privater Ebene

Ich bedanke mich bei meinen Freunden und Freundinnen dafür, dass sie immer für mich da sind. Vor allem möchte ich Zarah für das unvergessliche Lektorat, Esther für die wertvolle Korrekturarbeit und Meli für die Hilfe sowie die gemeinsame Zeit an unseren Diplomarbeiten danken.

Im Besonderen gilt mein Dank meinen Eltern, Heinrich und Maria, und meinem Bruder David für das Verständnis und die Unterstützung in so vielfacher Weise!