

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bachelor Soziale Arbeit

Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten  
minderjährigen Geflüchteten –  
Eine rassismuskritische Analyse am Beispiel der  
Wohngruppenarbeit

Bachelor Thesis

Tag der Abgabe: 18.11.2024

Vorgelegt von: Antonia Bosnjak

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Peter Tiedeken

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Jutta Hagen

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Partizipation	5
2.1 Was ist Partizipation und welche Rolle nimmt sie in der Sozialen Arbeit ein?	5
2.2 Möglichkeiten zur Implementierung von Partizipation in der Jugendhilfe	11
3. Rassismus als sozial-historisch gewachsene Machtstruktur	16
3.1 Was ist Rassismus(-kritik)?	17
3.2 Critical Whiteness	19
3.3 Kulturalisierung	21
4. Lebenslagen von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten	25
4.1 Begriff des unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten und seine Implikationen	25
4.2 Gesetzliche Bestimmungen und sozialarbeiterische Praxis	29
5. Analyse eines Fallbeispiels vor dem Hintergrund der Theoriebildung: JuWo III	34
5.1 Kurzvorstellung der Wohngruppe	35
5.2 Analyse der Partizipationsmöglichkeiten in der Wohngruppe	36
6. Implikationen für eine rassismuskritische Partizipationspraxis im Kontext der Wohngruppenarbeit	40
6.1 Spannungsfelder	40
6.2 Impulse zum Umgang mit Spannungsfeldern	43
7. Fazit	49
Literaturverzeichnis	52
Eidesstaatliche Erklärung	56

# 1. Einleitung

Partizipation hat sich zu einem der wichtigsten Grundsätze in der Sozialen Arbeit entwickelt. Mittlerweile ist Partizipation sowohl gesetzlich als auch berufsethisch ein fester Bestandteil einer professionellen Sozialen Arbeit. Dennoch gibt es noch immer viele Aushandlungsprozesse auf diesem Gebiet. Immer wieder sind Sozialarbeitende dazu aufgefordert, ihre Praxis zu hinterfragen und zu prüfen, inwiefern sie partizipativ handeln und wie echte Partizipation mit ihren Adressat\*innen erreicht werden kann (vgl. Lutz 2017, 14). Ein Arbeitsfeld, in dem Partizipation eine besondere Relevanz und auch eine dominante rechtliche Grundlage hat, ist die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Schnurr 2018, 1127). So besagt §8 SGB VIII beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ sind. In dieser Arbeit soll es um einen Spezialfall der Kinder- und Jugendhilfe gehen: die sogenannten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten spielt sich auf einem höchst politisierten Spannungsfeld zwischen rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch des Migrationsrechts, humanitärer Hilfe, Rassismus, medialen Narrativen und begrenzten Ressourcen der Jugendhilfe ab (vgl. Harloff 2024, 28 ff.; Sauer 2021, 177 ff.). Besonders hervorzuheben ist hier, dass dieses Spannungsfeld sich nicht nur im gesellschaftlichen Überbau der Sozialen Arbeit zeigt, sondern eben auch IN der Arbeit mit den Adressat\*innen. Auch Sozialarbeitende sind nicht frei von Rassismus (überhaupt nicht) und die Arbeit dadurch immer beeinflusst.

Ein Beispiel, wie Partizipation von geflüchteten Jugendlichen im sozialarbeiterischen Diskurs verhandelt wird, lautet wie folgt:

„Verwirren Sie die Kinder nicht durch zu viel Entscheidungsfreiheit. In unserem Kulturkreis werden Kinder permanent nach ihren Wünschen gefragt und müssen wählen.

- Wo möchtest Du sitzen?
- Welches Buch möchtest Du lesen?
- Möchtest Du lieber malen oder spielen?

In vielen anderen Kulturen lernen Kinder, sich im Hintergrund zu halten, unterzuordnen und ihre Pflicht zu erfüllen. Sie haben gar nicht so viel Wahlmöglichkeit. Die vielen Fragen zu Kleinigkeiten verwirren, die Kinder ziehen sich zurück und sind verunsichert. Wichtige Entscheidungen, die das Kind oder den Jugendlichen betreffen, sollten natürlich nicht über seinen Kopf hinweg getroffen werden – es gilt hier zu unterscheiden zwischen wichtig und unwichtig.“ (Shah 2017, 72 f.)

Während die Autorin dieses Abschnitts sicherlich besonders kultursensibel auftreten wollte, kann festgestellt werden, dass sie von einer dichotomen Vorstellung zweier Kulturen ausgeht: unserer und einer anderen, fremden Kultur. Diese andere Kultur determiniert scheinbar die Wahrnehmung der Kinder insofern, dass diese auf jeden Fall überfordert sind mit solchen

Beteiligungsangeboten, da es in „der anderen“ Kultur ja scheinbar keine Beteiligung gibt bzw. weniger als in „unserer“ sehr demokratischen Kultur. Warum solche Sichtweisen weder kultursensibel noch hilfreich in der Zusammenarbeit mit rassifizierten Menschen sind, wird in der folgenden Arbeit erörtert. Es soll darum gehen, wie wir als rassismuskritische Sozialarbeitende, es schaffen können, unsere eigenen Stereotypen und Vorurteile zu hinterfragen und den Adressat\*innen auf Augenhöhe zu begegnen und warum dies überhaupt so wichtig ist. Gleichzeitig soll nicht aus dem Blick verloren werden, dass es durchaus eine Herausforderung darstellen kann, in einer partizipativ und demokratisch gestalteten Arbeit mit Jugendlichen, seiner Pflicht, sichere Strukturen ohne Überforderungen zu schaffen, in einer angemessenen Weise nachzukommen.

Es wird deutlich, dass es sich um ein höchst komplexes Feld handelt, welches nach wie vor wenig beforscht ist und welches darüber hinaus häufigen Wandeln durch politische und gesellschaftliche Umschwünge unterworfen ist (vgl. Harloff 2024, 75, 98). Und auch hier muss, wie in allen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit, ausgelotet werden, wie Partizipation gelingen kann. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen relevant. Die deutsche Bundesregierung reagiert mit einer zunehmend repressiven und rassistischen Politik auf das aktuelle Migrationsgeschehen (vgl. Georgi 2022, 93 ff.). Im Sinne einer Sozialen Arbeit, die ihre Adressat\*innen nicht nur in ihrer aktuellen Lebenslage unterstützt, sondern sie darüber hinaus dazu befähigt, sich politisch und gesellschaftlich einzumischen, ist es gerade jetzt gefragt, Partizipation nicht nur als Mittel für eine gelingende Soziale Arbeit im lebenspraktischen Bereich zu sehen, sondern auch als politisches Mittel, um junge, rassifizierte Menschen mit Fluchtgeschichte dazu zu befähigen, ihre Rechte einzufordern und die Gesellschaft, in der sie leben, mit zu gestalten (vgl. Schnurr 2018, 1132).

Zur bisherigen Forschung zu dem Themenkomplex ist zunächst zu sagen, dass es zwar international Forschung und einen wissenschaftlichen Diskurs zu den Themen Partizipation und auch zu Migration und zur Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung gibt, diese Forschung jedoch nur bedingt für eine solche Auseinandersetzung, wie in meiner Arbeit, genutzt werden kann. Dies hat zwei Gründe: Zum einen sind gerade Studien zum Thema Flucht und Migration stark gebunden an nationalstaatliche Regelungen, sodass sie nur teilweise bzw. mit Zusatzwissen auf die lokale Arbeit und Situation übertragbar sind. Zum anderen ist das (rechtlich-politische) Konstrukt des unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (der sich von anderen Geflüchteten unterscheidet) nicht international präsent (vgl. Harloff 2024, 75). Es macht daher Sinn, sich im vor allem auf aktuelle, deutsche Forschung zu beziehen. Hierzu ist zu erwähnen, dass es nach wie vor einen Bedarf nach Studien zur Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten

gibt (vgl. Harloff 2024, 98).

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich der Frage nähren, wie Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten gelingen kann. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Rassismuskritik gelegt, da Rassismus eine grundlegende und allgegenwärtige gesellschaftliche Struktur bildet, die gerade in der Arbeit mit in der Regel von Rassismus betroffenen Menschen beachtet werden muss. Um diese Fragestellung greifbar zu beantworten, werde ich eine Analyse am konkreten Beispiel einer Wohngruppe, in welcher unbegleitete minderjährige Geflüchtete leben, anwenden. Die Wohngruppe, um die es sich handelt, ist eine Einrichtung des ambulant betreuten Wohnens, die vom AWO Landesverband Hamburg e.V. betrieben wird und in der acht junge Geflüchtete leben. In Anlehnung an den Begriff der Jugendwohnung ist der offizielle Name der Wohngruppe JuWo III.

Methodisch werde ich so vorgehen, dass ich mich vor dem Hintergrund der einschlägigen Fachliteratur dem Thema nähre und anschließend meine gewonnenen Erkenntnisse für die Analyse der Wohngruppe anwende. Weiterhin werde ich aufzeigen, welche Implikationen sich für die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in Wohngruppen aus der aktuellen Studienlage ergeben.

Um eine theoretische Grundlage für die Annäherung an das Thema dieser Arbeit – Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten – Eine rassismuskritische Analyse am Beispiel der Wohngruppenarbeit – zu liefern, werde ich in Kapitel 2 zunächst den Begriff der Partizipation im Kontext der Sozialen Arbeit beleuchten. Dazu werde ich die Rolle von Partizipation in der Sozialen Arbeit, speziell in der Kinder- und Jugendhilfe, beschreiben und zudem auch aufzeigen, wie Partizipation in der praktischen Arbeit erreicht werden kann und auch darlegen, welche Grenzen Partizipation hat und welche Kritik es möglicherweise daran gibt. Im dritten Kapitel werde ich das zweite große Thema meiner Arbeit beleuchten: Rassismus. Ich werde darlegen, wie Rassismus als sozial-historisch gewachsene Machtstruktur wirkt und sich zeigt. Um eine Möglichkeit rassismuskritischer Auseinandersetzung zu liefern, werde ich im zweiten Teil des Kapitels das Konzept der sog. ‚critical whiteness‘ beschreiben. Im letzten Teil des Kapitels wird zudem noch näher auf eine aktuell in der Sozialen Arbeit weit verbreitete Form von Rassismus eingegangen: die Praxis der Kulturalisierung. Nachdem ich die Themen Partizipation und Rassismus erläutert habe, werde ich mich im nächsten Kapitel mit dem konkreten Thema der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten auseinandersetzen. Um die Lebenslagen dieser spezifischen Gruppe zu verstehen, werde ich zunächst den Begriff und das zugehörige Narrativ des unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten untersuchen. Anschließend werde ich die relevanten gesetzlichen Bestimmungen und die aktuelle sozialarbeiterische

Praxis betrachten. Nachdem ich mit diesen drei Kapiteln ein theoretisches Fundament für meine Arbeit gelegt habe, werde ich die JuWo III bezüglich meines Themas analysieren. Dazu werde ich zunächst die Wohngruppe und ihre Strukturen kurz vorstellen und dann die Partizipationsmöglichkeiten darlegen und bewerten. Im vorletzten Kapitel werde ich resultierend aus meiner Literaturrecherche und der konkreten Analyse der Wohngruppe Implikationen für eine rassistiskritische Partizipationspraxis in der Wohngruppenarbeit entwickeln. Dabei werde ich insbesondere Spannungen und Widersprüche, die sich dabei ergeben, darstellen und Vorschläge bieten, wie damit umgegangen werden kann. Zuletzt werde ich im Fazit ausführen, zu welchem Ergebnis ich mit meiner Arbeit gekommen bin.

## 2. Partizipation

Um die Frage nach gelingender Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zu beantworten, wird im nachfolgenden Kapitel zunächst Partizipation in der Sozialen Arbeit und im zweiten Schritt Partizipation in der Jugendhilfe beleuchtet. Dafür wird zunächst Partizipation als historisch gewachsener Ansatz und Handlungsmaxime in der Sozialen Arbeit dargestellt und ihre Rolle kritisch beleuchtet. Im zweiten Unterkapitel wird betrachtet, wie Partizipation konkret in der Jugendhilfe aussehen kann.

### 2.1 Was ist Partizipation und welche Rolle nimmt sie in der Sozialen Arbeit ein?

Partizipation ist ein prominenter und vieldeutiger Begriff in der Sozialen Arbeit, der in der Regel einen mit sehr positiven Konnotationen einhergeht (vgl. Lutz 2017, 14; Tiedeken 2020, 20). Doch was genau hat es mit Partizipation auf sich? Was konkret bedeutet partizipatives Handeln und welche Rolle nimmt Partizipation in der Sozialen Arbeit ein? Diesen Fragen will ich in dem nachfolgenden Unterkapitel auf den Grund gehen.

Grundlegend ist zunächst zu sagen, dass Partizipation je nach Kontext ganz unterschiedlich definiert werden kann (vgl. Schnurr 2018, 1126). So lässt sich Partizipation im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext (bezogen auf Demokratie) aufteilen in Teilnahme und Teilhabe. Teilnahme meint hier als Bürger\*in an öffentlicher Entscheidungsfindung teilzunehmen, z.B. in Form von Wahlen oder der Beteiligung am öffentlichen Diskurs zu bestimmten Themen. Teilhabe bedeutet hier hingegen, dass Bürger\*innen beteiligt werden an öffentlichen Gütern, also ihnen beispielsweise gesellschaftlicher Wohlstand (materieller und immaterieller Natur) zu Teil wird (vgl. ebd., 1127).

Im sozialarbeiterischen Diskurs werden die Begriffe Partizipation, Teilhabe und Teilnahme oft nicht klar getrennt oder sogar synonym verwendet (vgl. Schnurr 2018, 1126). Ich werde im Rahmen meiner Arbeit aus diesem Grund lediglich von Partizipation sprechen.

Obwohl der Begriff als solcher im deutschsprachigen Raum erst seit den 1990er Jahren richtig präsent wurde in der Sozialen Arbeit, gab es schon seit Beginn der professionellen Sozialen Arbeit Ansätze, die wir heute als partizipativ beschreiben würden. So hat beispielsweise bereits Mary Richmond in den 1920er Jahren partizipative Ansätze für die Soziale Arbeit beschrieben. Dennoch ist es bei Weitem nicht so, dass die partizipative Orientierung in der Sozialen Arbeit durchgängig beibehalten wurde. Die Soziale Arbeit hatte (und hat) immer auch eine paternalistische oder kontrollierende Ausrichtung inne, diese war im Laufe der Geschichte (je nach politischen Gegebenheiten) mal mehr und mal weniger präsent. So war es beispielsweise so, dass partizipative Ansätze während der NS-Zeit quasi komplett aus der Sozialen Arbeit in Deutschland verschwanden. Dies war jedoch nur eine der höchst problematischen und unmenschlichen Wendungen, die die Soziale Arbeit zu dieser Zeit nahm. Diese Ausrichtung musste nach dem zweiten Weltkrieg zunächst wieder abgelegt werden. Ab den 1960er Jahren lieferten verschiedene progressive soziale Bewegungen wichtige Impulse für eine partizipative Soziale Arbeit (vgl. Lutz 2017, 14 ff.). Als Begriff, so wie er heute gemeint ist, taucht Partizipation im deutschsprachigen Raum das erste Mal in den 1970er Jahren im Kontext der Bürgerbeteiligung auf (vgl. Schnurr 2018, 1127). Ab den 1980er und -90er Jahren wird Partizipation innerhalb der sozialen Sicherungssysteme im Rahmen der sog. Self-governance (Selbst-Gouvernementalität) implementiert. Hier wird Partizipation von den Empfangenden von Sozialleistungen gefordert, um diese einer sozialen Kontrolle zu unterziehen und den Erhalt von Sozialleistungen im Sinne einer neoliberalen, leistungsorientierten Wirtschaftsordnung zu legitimieren (vgl. Lutz 2017, 18 f.). Ab den 1990er Jahren bildet Partizipation einen wichtigen Grundsatz in der Kinder- und Jugendhilfe, welcher bis heute besteht. Auch im Rahmen der Behindertenpädagogik wurde das Konzept der Partizipation weiter etabliert. Generell lässt sich sagen, dass Partizipation als Grundsatz, welcher strukturell in die Soziale Arbeit in Deutschland implementiert werden soll, ab den 1990er Jahren prominent wurde (vgl. Schnurr 2018, 1127).

So viel zur groben geschichtlichen Entwicklung von Partizipation. Aber was genau ist Partizipation (in der Sozialen Arbeit) überhaupt?

Partizipation in der Sozialen Arbeit kann viele unterschiedliche Dinge bedeuten. Prinzipiell geht es darum, Adressat\*innen bei Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Sozialarbeitende sollen demnach ihre Angebote so gestalten, dass Adressat\*innen maßgeblich als Koproduzent\*innen der Leistung, um die es geht, mit einbezogen werden. Die Adressat\*innen sollen also

beispielsweise das Problem, welches es überhaupt zu bearbeiten gilt, mitdefinieren oder auch bei der Entscheidung über Art, Umfang und Dauer der entsprechende Leistung beteiligt werden (vgl. Schnurr 2018, 1132 f.). Dennoch ist zu beachten, dass Partizipation, je nach Kontext und Bereich in der Sozialen Arbeit, unterschiedlich interpretiert und gelebt werden kann.

Auch kann Partizipation in der Sozialen Arbeit unterschiedlich begründet werden, wobei alle Begründungsstränge sich auch gut miteinander bündeln lassen. Die Partizipationsbegründung hat insofern eine besondere Relevanz als dass nur so die Rolle der Partizipation und auch wie sie ausgelegt wird, verstanden werden kann. Die drei Begründungsperspektiven, welche ich hier zunächst nennen möchte, sind folgenden: die demokratietheoretische Begründung, die dienstleistungstheoretische Begründung und die pädagogische Begründung (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 63; Schnurr 2018, 1128).

Aus demokratietheoretischer Perspektive lässt sich sagen, dass die Soziale Arbeit für sich den Anspruch erhebt, ihre Adressat\*innen dazu zu befähigen und dabei zu unterstützen, sich als mündige Bürger\*innen an demokratischen Prozessen ihrer Gesellschaft zu beteiligen. Dies wird erreicht, indem ihre Lebensbedingungen durch Leistungen der Sozialen Arbeit verbessert werden, denn nur wenn die Grundbedürfnisse gesichert sind, kann Mensch sich überhaupt politisch beteiligen. Aus der Erkenntnis, dass eine demokratische Gesellschaft auf allen Ebenen demokratisch sein muss, erwächst zudem die logische Konsequenz, dass eben auch Leistungen der Sozialen Arbeit demokratisch und damit partizipativ organisiert sein müssen. Weiterhin wird hier Partizipation ein eigener Wert zugesprochen, d.h. in einer demokratischen Ordnung geht es generell darum, Entscheidungsprozesse so zu gestalten, dass möglichst alle betroffenen Personen möglichst gleichberechtigt partizipieren. Die Soziale Arbeit sieht sich hier also als fester Bestandteil einer demokratischen Ordnung, die sie aktiv reproduzieren bzw. stärken möchte (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 63 ff.; Schnurr 2018, 1128 f.).

Offen ist jedoch, wie inklusiv und in dem Sinne partizipativ eine Gesellschaft überhaupt sein kann, wenn sie prekäre Lebenslagen wie beispielsweise Obdachlosigkeit hervorbringt. Zumindest theoretisch wäre eine Gesellschaft ja denkbar, die von vornerein schon einen gewissen Mindestlebensstandard für alle Mitglieder sicherstellt. Um noch einen Schritt weiter zu gehen, formulieren Kapitalismuskritiker\*innen sogar die These, dass eine neoliberale, kapitalistische Gesellschaft, wie wir sie heute in Deutschland haben, Bürger\*innen, die in prekären und von materieller Armut bestimmten Lebensverhältnissen leben, automatisch hervorbringt (vgl. Butterwegge 2014, 25 f.). Wie authentisch ist also eine demokratietheoretische Begründung von Partizipation, die ihre eigenen Versprechen aus systemimmanenten Gründen, nur bedingt erfüllen kann?



Dienstleistungstheoretisch wird davon ausgegangen, dass eine „gute“ Dienstleistung zwingend partizipativ sein muss. Begründet wird dies dadurch, dass bei einer (sozialen) Dienstleistung die Produktion und Konsumtion der Leistung gleichzeitig stattfindet und die Interaktion zwischen Sozialarbeiter\*in und Adressat\*in den Mittelpunkt der Leistung bildet, von dem alles abhängt. Durch eine Beteiligung in Form von Partizipation kann dadurch im ersten Schritt das zu bearbeitende Problem richtig gefasst werden, da nur der\*die Adressat\*in als Expert\*in der eigenen Lage, das Problem definieren kann und nur wenn das Anliegen gut geklärt ist, kann auch eine passende Lösung gefunden werden. Im zweiten Schritt beeinflusst das Mitwirken des\*der Adressat\*in den Hilfeverlauf. Nur bei einer Koproduktion, können nachhaltig gute Ergebnisse der Dienstleistung erzielt werden. Weiterhin ist Partizipation auch nach Beendigung der eigentlichen Hilfe relevant, da die Leistung nur durch Befragung der Adressat\*innen wirklich evaluiert werden kann. Nur der\*die Adressat\*in kann eine echte Aussage über die Wirksamkeit der Hilfe geben (vgl. Schnurr 2018, 1129 f.).

Fraglich bei der dienstleistungstheoretischen Begründung ist jedoch, wie offen Akteur\*innen im sozialen Bereich tatsächlich dafür sind, die Adressat\*innen bei der Problemdefinition und -bearbeitung zu beteiligen. Es ist kein Geheimnis, dass Soziale Arbeit oft in Zwangskontexten stattfindet bzw. ein bestimmtes Ziel verfolgt (z.B. Arbeitslosigkeit bekämpfen, bestimmte Normen bei der Kindererziehung etablieren etc.) und durch starre Rahmenbedingungen oft nicht alles möglich ist. Bei solchen Grundvoraussetzungen leuchtet es ein, dass Beteiligung oft nicht authentisch gelingen kann, bzw. eher Mittel zum Zweck ist, da eine Zusammenarbeit in der Regel reibungsloser von statten geht, wenn beide Parteien zumindest das Gefühl haben, mitzuwirken und nicht alles über deren Köpfe entschieden wird. Weiterhin ist die Machtasymmetrie, die in der Beziehung zwischen Sozialarbeiter\*in und Adressat\*in immer präsent ist, ein Hindernis für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit (vgl. Schnurr 2018, 1131) Dennoch ist anzumerken, dass den Sozialarbeitenden in gewisser Hinsicht trotzdem nichts anderes übrig bleibt, als zu versuchen, möglichst anwaltschaftlich und solidarisch und eben auch partizipativ zu arbeiten, denn wie sonst, als durch Zusammenarbeit mit den Adressat\*innen kann das Problem gut erfasst werden und dann an einer nachhaltigen Lösung gearbeitet werden?

Der pädagogische Begründungsstrang versteht Partizipation als Teil und auch als Grundvoraussetzung für gelingende Bildung. Als übergeordnetes Ziel von Bildung wird in der Regel die Herstellung einer Handlungsfähigkeit und Mündigkeit gesehen. Unter dieser Voraussetzung ist es nur folgerichtig, dass Bildungsprozesse partizipativ gestaltet sind. Weiterhin kann hier auch ein Bogen zur Demokratietheorie geschlagen werden, indem eine demokratiepädagogische Perspektive eingenommen wird. Diese besagt, dass um in einer demokratischen Gesellschaft zu

leben, bestimmte Demokratiekompetenzen bei den Bürger\*innen vorhanden sein müssen. Diese können durch demokratisch organisierte Bildungsprozesse gebildet und gefördert werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Partizipation strukturell in den Einrichtungen implementiert ist (vgl. Schnurr 2018, 1130 f.).

Hier kann jedoch auch hinterfragt werden, wie partizipativ eine demokratische Gesellschaft überhaupt sein kann, die bestimmte (Demokratie-)Kompetenzen, welche erst erlernt werden müssen, von ihren Bürger\*innen erfordert, damit diese sich wirklich an der Demokratie beteiligen können.

Es ist jedoch auch anzumerken, dass Partizipation im sozialen Bereich, wie oben bereits genannt, auch im Sinne der Selbst-Gouvernementalität gesehen werden kann.

Selbst-Gouvernementalität meint das Phänomen der westlichen modernen, liberalen Gesellschaften, in dem eine gleichzeitige Unterwerfung und Ermächtigung der Bürger\*innen durch Selbstregierung stattfindet (vgl. Lorey 2022, 229 f.). So schreibt Lorey beispielsweise in einem Magazinartikel aus 2022:

„Moderne Subjekte verkörpern liberal-demokratische Regierungsweisen durch Selbstregierung, durch die Art, wie sie leben. Partizipation ist der ›Motor‹ dieser gouvernementalen Biopolitik, doch nicht im herkömmlichen Sinn als politische Teilhabe, sondern als grundlegende Teilnahme durch Selbstregierung. Gerade dadurch, wie sie sich selbst führen, wie sie sich selbst regieren, werden die Einzelnen sozial, politisch und ökonomisch lenkbar und regulierbar. Die aktive Partizipation jeder/s Einzelnen an der Reproduktion von Regierungstechniken dient aber nie allein der Unterwerfung. Selbstführung muss nicht die herrschende Disziplin und Indienstnahme erfüllen. In der Ambivalenz zwischen Unterwerfung und Ermächtigung kann Selbstregierung stets auch immanente Kämpfe um die Art und Weise der Führung ermöglichen“ (Lorey 2022, 231)

Bezogen auf die Soziale Arbeit kann so ein Perspektive bedeuten, dass Sozialarbeitende ihre Adressat\*innen dabei unterstützen, sich in bestehenden Verhältnissen wiederzufinden und gesellschaftlich an sie gestellte Anforderungen anzunehmen und zu erfüllen (vgl. Tiedeken 2020, 20). Damit hätte soziale Arbeit vor allem die Aufgabe, bestehende Ordnungen zu reproduzieren und zu stabilisieren und ihre Adressat\*innen möglichst sanft (denn Partizipation setzt auf eine hohe Akzeptanz und erscheint nicht wie eine Zwangsmaßnahme) dazu zu bewegen sich diesen Ordnungen zu fügen (vgl. ebd., 19 ff.). Doch auch Lorey sieht, wie dem obigen Zitat entnommen werden kann, dennoch auch im Kontext solcher Herrschaftsmechanismen, die Möglichkeit, dass trotz Allem auch transformative Prozesse durch Partizipation angeregt werden. Es lässt sich sagen, dass es einen grundlegenden Unterschied in der Funktion der Partizipation gibt, je nachdem wie die partizipative Praxis gelebt wird und ob es tatsächliche Beteiligung gibt, oder es lediglich um Akzeptanz bestimmter Maßnahmen geht und Partizipation nur als geschickte Herrschaftsstrategie gelebt wird. Eine Möglichkeit, zu beurteilen, wo auf dieser Skala zwischen Stabilisierung einer Herrschaftsordnung durch (Schein-)Partizipation und der aktiven

Gestaltung der Gesellschaft durch Adressat\*innen/Bürger\*innen/Betroffene einer bestimmten Lebenslage, eine Maßnahme ist, ist das zuziehen von bestimmten Stufenmodellen.

Es gibt verschiedene Stufenmodelle zur Bewertung von Partizipationspraxen, die aus verschiedenen Bereichen kommen. Eines der ersten Modelle, auf die sich viele weitere beziehen, ist das Stufenmodell von Arnstein aus 1969, welches die Bürgerbeteiligung bei Stadtentwicklungsprojekten darstellen soll (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, 38). Arnstein hat eine Partizipationsleiter konzipiert, welche auf Abbildung 1 zu sehen ist. Die Leiter umfasst acht Stufen und je höher die Stufe, desto mehr Beteiligung ist gewährleistet.

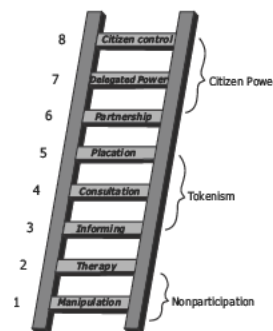


Abb. 1: Leiter der Partizipation nach Arnstein (1969) (Wright/von Unger/Block 2010, 39)

Die Stufen lassen sich übersetzen mit „Manipulation“ und „Therapie“ auf den untersten beiden Stufen, diese zählt Arnstein zu Nicht-Partizipation. Danach folgen „Information“, „Konsultation“ und „Beschwichtigung“, welche Arnstein zu Scheinbeteiligung zählt. Die oberen drei Stufen lauten „Partner\*innenschaft“, „Machtübertragung“ und „Bürger\*innenkontrolle“, welche Arnstein unter Bürgermacht zusammenfasst. Dementsprechend sieht Arnstein nur in den Stufen sechs bis acht „echte“ Partizipation (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, 39 f.).

Basierend auf Arnsteins Partizipationsleitermodell hat Roger Hart 1992 ein Partizipationsstufenmodell speziell für Jugendliche entwickelt (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, 41). Dieses Modell ist in der folgenden Abbildung 2 zu sehen.



Abb. 2: Leiter der Partizipation von Kindern und Jugendlichen nach Hart (Wright/von Unger/Block 2010, 41)

Hart unterscheidet hier zwischen den Stufen „junge Menschen werden manipuliert“, „junge Menschen dienen Dekorationszwecken“, „junge Menschen werden scheinbeteiligt“, „junge Menschen werden zugewiesen und informiert“, „junge Menschen werden befragt und informiert“, „Erwachsene initiieren eine gemeinsame Entscheidungsfindung mit jungen Menschen“, „junge Menschen leiten und initiieren einen Prozess“ und zuletzt als oberste Stufe der Partizipation „junge Menschen und Erwachsene teilen sich den Prozess der Entscheidungsfindung“ (eigene Übersetzung der Stufen) (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, 41). Mittels eines solchen Modells kann der Grad der tatsächlichen Partizipation im Rahmen der Sozialen Arbeit bewertet werden.

Trotz allen Widersprüchen wird deutlich, dass Partizipation ein konstituierendes Merkmal für eine professionelle Soziale Arbeit ist und Partizipation in jedem Fall wichtige Impulse für eine wertschätzende und demokratisch orientierte Soziale Arbeit bieten kann. Da Partizipation, wie oben dargelegt, jedoch so unterschiedlich ausgelegt werden kann und so unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen kann, sind alle Sozialarbeitenden dazu aufgerufen, sich damit auseinanderzusetzen inwiefern und mit welchem Ziel, können und sollen sie selber in ihrer Einrichtung partizipativ arbeiten. Nur wenn eine fundierte Haltung und passende Strukturen und Rahmenbedingungen in den Einrichtungen herrschen, kann eine Partizipation im Sinne der Adressat\*innen hergestellt werden. Was auch immer dies bedeuten mag.

## 2.2 Möglichkeiten zur Implementierung von Partizipation in der Jugendhilfe

Nachdem nun Partizipation im Diskurs der Sozialen Arbeit verortet wurde, wird im nachfolgenden Unterkapitel beleuchtet, wie Partizipation auf einer praktischen Ebene in der Jugendhilfe umgesetzt werden kann.

Zunächst ist es hier notwendig, die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe zu benennen. Bereits in den allgemeinen Vorschriften der Kinder- und Jugendhilfe ist in § 1 Abs. 1 SGB VIII als Ziel von Jugendhilfe definiert, dass junge Menschen u.a. ein „Recht [...] auf Erziehung zu einer selbstbestimmten [und] eigenverantwortlichen [...] Persönlichkeit“ haben. Schon hier kann also der Partizipationsanspruch in der Jugendhilfe gefunden werden. Weiter heißt es (wie oben bereits erwähnt) in §8 Abs. 1 SGB VIII, der sich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen widmet, dass „Kinder und Jugendliche [...] entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen [sind].“ Die Wohngruppe, die in der späteren Analyse in dieser Arbeit beleuchtet wird, arbeitet insbesondere nach §35 SGB VIII und

gewährleistet dementsprechend eine „Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“. In §35 SGB VIII heißt es:

„Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen.“

Auch hier ist also die „eigenverantwortliche Lebensführung“ als Ziel und die „individuellen Bedürfnisse“ als besondere Anforderung genannt. Beides kann als implizite Forderung nach Partizipation gelesen werden. Auch an vielen anderen Stellen im SGB VIII ist Partizipation explizit und implizit als Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe definiert. Es lässt sich also sagen, dass der Gesetzgeber zwar die Relevanz und Notwendigkeit von Partizipation in der Jugendhilfe herausstellt, aber auch hier sind keine konkreten, praktischen Handlungsanweisungen und Methodiken zu finden. Wie kann also eine Partizipationspraxis in einer Einrichtung der Jugendhilfe gelebt werden? Und was bedeutet es, dass Jugendliche „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“ beteiligt werden sollen? Welche Beteiligungsmechanismen sind also für welchen Entwicklungsstand angemessen?

Grundlegende Prinzipien, welche für eine gelingende partizipative Praxis benötigt werden, wurden von Hansen et al. formuliert und lauten wie folgt:

- „Prinzip der Information: Die Menschen müssen wissen, worum es geht;
- Prinzip der Transparenz: Die Menschen müssen wissen, wie es geht;
- Prinzip der Freiwilligkeit: Die Menschen müssen entscheiden dürfen, ob und in welchem Umfang sie von ihren Rechten Gebrauch machen;
- Prinzip der Verlässlichkeit: Die Menschen müssen sich auf andere verlassen können;
- Prinzip der individuellen Begleitung: Die Menschen müssen dennoch immer auch individuell begleitet und unterstützt werden“ (Lutz 2017, 209)

Diese Prinzipien können eine allgemeine Basis dafür bilden, Partizipation in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe umzusetzen. Wird noch ein präziserer Blick auf Partizipationsermöglichung in Einrichtungen geworfen, lässt sich feststellen, dass zwei relevante Ebenen in den Einrichtungen herausgestellt werden, auf welchen Partizipation gewollt und ermöglicht werden kann: Zum einen die individuelle Haltung und Fachkompetenz der Mitarbeitenden, die partizipativ ausgerichtet sein sollte und zum anderen die strukturelle Verankerung von Partizipation auf institutioneller Ebene (vgl. Rieger 2019, 58).

Eine Haltung, die Partizipation ermöglicht, hat Rieger 2019 mittels der folgenden sieben Leitsätze beschrieben:

1. „Interaktive Prozesse erfordern Flexibilität“ (Rieger 2019, 60)
2. „Auf die Lebensweltexpertise zu vertrauen verlangt Risikobereitschaft.“ (ebd., 61)
3. „Partizipative Prozesse erfordern Geduld.“ (ebd., 62)
4. „Aufrichtiges Interesse öffnet den Blick für Besonderheiten und Stärken.“ (ebd., 62)
5. „Den subjektiven Sinn einer Haltung zu begreifen schafft die Basis für Kooperation.“ (ebd., 63)
6. „Wer zwischen einem Menschen und seinem Verhalten unterscheidet, kann auch in schwierigen Situationen mit ihm in Verbindung bleiben.“ (ebd., 63)
7. „Wer es für natürlich hält, Unterstützung in Anspruch zu nehmen, stellt sich nicht über andere.“ (ebd., 64)

Auch diese Leitsätze geben natürlich keine präzise Arbeitsanweisung für jede konkrete Situation, mit der eine Fachkraft im Arbeitsalltag umgehen muss, dennoch können sie wichtige Impulse bieten. Schließlich ist es in der Sozialen Arbeit in der Regel so, dass Einschätzungen der Fachkraft immer individuell sind und nicht komplett schematisiert werden können. Diese Leitsätze können bei Verinnerlichung jedoch dabei helfen, einer partizipativen Willkür entgegen zu wirken. Mit partizipativer Willkür ist das Phänomen gemeint, dass selbst bei struktureller Verankerung von Partizipation, diese aufgrund der Machtasymmetrie immer von der Bereitschaft der Fachkraft abhängt und die Forschung gezeigt hat, dass wenn eine professionelle partizipative Haltung bei der Fachkraft fehlt, Partizipation oft willkürlich und nur situativ ermöglicht wird. So ist es oft davon abhängig, ob Fachkraft und Adressat\*in aus einem ähnlichen sozialen Milieu kommen, ob sie sich sympathisch sind und die Fachkraft dementsprechend bereit ist in einen partizipativen Aushandlungsprozess mit dem\*der Adressat\*in zu gehen (vgl. Rieger 2019, 58 f.).

Es lässt sich auch sagen, dass für die Umsetzung von Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine allgemeine beteiligungsfreundliche Atmosphäre herrschen sollte, womit gemeint ist, dass Beteiligung erfahrbar sein sollte und Fachpersonal sich immer wieder machtkritisch reflektieren sollte und bereit sein sollte, tatsächlich Macht abzugeben (damit es eben nicht zu Scheinpartizipation kommt) (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023, 96).

Grundlegend lässt sich eine partizipative Grundhaltung des Fachpersonals in der Arbeit mit Jugendlichen auch auf eine „Anerkennung des Subjektstatus Jugendlicher“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 81) herunterbrechen. Das Fachpersonal ist also aufgefordert die Beziehung mit ihren jugendlichen Adressat\*innen so zu gestalten, dass die Adressat\*innen

geachtet und respektiert werden und ihnen auf Augenhöhe begegnet wird, damit Partizipation tatsächlich erfolgen kann (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 81).

Neben einer partizipativen Grundhaltung sind auch bestimmte Fachkompetenzen notwendig, um Partizipation in der Praxis umzusetzen. Zunächst kann hier die Fähigkeit genannt werden, authentisch auf Adressat\*innen zuzugehen. Denn nur wenn Fachkraft und Adressat\*in sich kennenlernen, können sie später kooperativ zusammenarbeiten. Dieser Aspekt ist einerseits für das Bilden von gegenseitigem Vertrauen und einer Arbeitsbeziehung wichtig und andererseits ist es relevant für die Fachkraft, die Ressourcen und auch Defizite der Adressat\*innen kennenzulernen, denn nur so kann es gelingen, ein passendes partizipatives Setting und passende Methoden zur Beteiligung zu finden, in denen wirklich alle Beteiligten (nicht beispielsweise nur die besonders lauten und wortgewandten) ihren Standpunkt vertreten können (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 82; Rieger 2019, 65).

Weiterhin können als Kompetenzen eine Verfahrens- und Ergebnisoffenheit im partizipativen Prozess und auch eine Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit gesehen werden. Wenn Partizipation tatsächlich so umgesetzt wird, dass das Fachpersonal nicht nur Anweisungen und Fachwissen abgibt und die Adressat\*innen dies annehmen, sondern es sich um einen Austausch und Kompromissfindungen handelt, wird es Konflikte geben, die jedoch nicht unbedingt negativ zu werten sind. Hier geht es abgesehen von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit zwischen Fachkräften und Adressat\*innen auch darum, dass die Fachkraft ihre Adressat\*innen auch untereinander unterstützt, ihre Interessen zu äußern und zu vertreten (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 82 f.; Rieger 2019, 65 ff.).

Zudem ist eine wichtige Kompetenz für eine partizipative Praxis auch eine gewisse Sicherheit für die Adressat\*innen zu vermitteln. Die Adressat\*innen müssen sich wohl und sicher mit der Fachkraft fühlen, um an einem partizipativen Prozess arbeiten zu können. Dafür kann es beispielsweise sinnvoll sein, die Lebenswelt der Adressat\*innen wirklich kennen und verstehen zu lernen und sich auf deren kulturellen Eigenheiten (die alle Menschen haben) einzulassen (vgl. Rieger 2019, 68).

Abschließend lässt sich als wichtige Kernkompetenz herausarbeiten, die Grenzen der partizipativen Praxis und auch vorhandene Spannungs- und Konfliktfelder zu thematisieren. Denn selbst bei der größtmöglichen Partizipation, wird es Grenzen geben, die beispielsweise durch finanzielle oder rechtliche Gegebenheiten zustande kommen. Diese müssen bekannt sein und auch mit ihnen muss gearbeitet werden. Mit Spannungs- und Konfliktfeldern sind die üblichen Spannungen in der Sozialen Arbeit gemeint: Hilfe und Kontrolle oder auch Freiheit und Sicherheit. Es sind immer beide Seiten wichtig und Teil des Auftrags und im Austausch mit den

Adressat\*innen muss ein angemessenes Gleichgewicht gefunden werden. Dafür muss die Fachkraft bereit sein, Unsicherheiten auszuhalten (vgl. Rieger 2019, 68 ff.).

Doch wie bereits erwähnt, gibt es auch eine strukturelle Ebene von Partizipation in Einrichtungen. Denn so wichtig die Haltung der Fachkräfte auch ist, für gelingende Partizipation ist es ebenfalls wichtig, die Möglichkeit zur Partizipation auch strukturell zu verankern, damit Partizipation zum einforderbaren Recht für die Jugendlichen wird und nicht nur von der Willkür der Fachkräfte abhängt (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 78 f.; Straßburger 2019, 90). Für eine solche Verankerung formuliert Straßburger die folgenden drei Voraussetzungen:

1. „Entscheidungsprozesse so gestalten, dass sie für alle nachvollziehbar und zugänglich sind und die Stimme der Betroffenen Gewicht hat
2. alle AdressatInnen, die von einer Entscheidung betroffen sind, einzubeziehen
3. Arbeitsabläufe so gestalten, dass Zeit und Raum für Mitbestimmung bleibt.“ (Straßburger 2019, 90 f.)

Weiterhin können nach Straßburger drei Kernaspekte einer strukturell verankerten Partizipationskultur herausgestellt werden: Strukturelles Empowerment, eine institutionelle Öffnung und eine Nachfrageorientierung (vgl. Straßburger 2019, 91 ff.). Mit strukturellem Empowerment ist gemeint, dass Adressat\*innen systematisch empowert werden, damit auch Adressat\*innen mit unterschiedlichen Ressourcen gleichermaßen beteiligt werden können (vgl. ebd., 91 f.). Eine institutionelle Öffnung beschreibt die Bereitschaft eine gewisse Niedrigschwelligkeit bei dem Zugang zur Einrichtung zu gewährleisten, sodass wirklich alle potentiellen Adressat\*innen angesprochen werden und es wenige Barrieren bei dem Zugang zur Einrichtung gibt (vgl. ebd., 93 f.). Die Nachfrageorientierung meint, wie der Name schon sagt, dass sich das Angebot der Einrichtung an den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der Adressat\*innen und weniger an den vorgefertigten Meinungen der Fachkräfte ausrichtet (vgl. ebd., 95 ff.).

Ganz konkret kann die strukturelle Implementierung von Partizipation in einer Wohngruppe beispielsweise in Form von etablierten und eingeübten Beschwerdeverfahren, Heimräten, gewählten Sprecher\*innen, einem Kummerkasten, einem barrierearmen Vorschlagwesen für neue Ideen oder auch durch Vertrauenspersonen außerhalb der Einrichtung umgesetzt werden (vgl. Pluto 2022, 148). Die Einrichtung solcher Beteiligungsinstrumente ist relevant, da sich in der Praxis gezeigt hat, dass Fachkräfte oft das Gefühl haben, dass sie keine Zeit für partizipative Arbeit hätten und mit solchen festgeschriebenen Strukturen wird automatisch Zeit für Partizipation eingeräumt (vgl. ebd., 149).

Weiterhin ist bei der strukturellen Verankerung von Partizipation in Einrichtungen zu beachten, dass Fachkräfte bei der Errichtung partizipativer Strukturen bereit sein müssen, Macht abzugeben und dass Kinder und Jugendliche sehr sensibel bei der Umsetzung der mit ihnen getroffenen



Entscheidungen sind, d.h. die beschlossenen Maßnahmen sollten auch umsetzbar sein und dann auch zeitnah umgesetzt werden, da die Adressat\*innen sonst schnell den Glauben an ihre partizipative Wirkmacht verlieren können (vgl. Lutz 2017, 23; Pluto 2022, 149).

Zuletzt ist in diesem Kontext auch zu erwähnen, dass bei der strukturellen Implementierung von Partizipation auch die Evaluation und Reflektion von Beteiligungsprozessen zu bedenken ist. Nur wenn vergangene Beteiligungsprozesse auch ausgewertet und reflektiert werden, kann identifiziert werden, inwiefern die Beteiligung funktioniert hat und wo es noch Verbesserungsbedarfe gibt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023, 31; Knauer/Sturzenhecker 2005, 81).

Nachdem nun verschiedene Impulse für die Implementierung von Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt wurden, wird deutlich, dass auch mit ganz konkreten Vorschlägen für eine partizipative Praxis (z.B. Leitsätze oder Methodiken wie Heimräte etc.) Partizipation immer ein Aushandlungs- und Reflexionsprozess bleiben wird. Es gibt kein genaues Schema, welches einfach auf die jeweilige Einrichtung angewandt werden kann. Partizipation ist ein Prozess, der immer von Spannungen durchzogen ist und stark abhängt von den tätigen Fachkräften und ihren Haltungen, den materiellen und rechtlichen Gegebenheiten und nicht zuletzt von den Ressourcen und Interessen der Adressat\*innen. Auch die Frage danach, welche Partizipationspraxis zu welchem Entwicklungsstand passt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Auch hier ist die Fachkraft dazu aufgefordert, im Austausch mit den Adressat\*innen ein angemessenes Maß an Beteiligung zu ermöglichen. Die Entwicklungspsychologie hat jedoch gezeigt, dass Jugendliche prinzipiell kognitiv in der Lage sind, abstrakte Entscheidungsprozesse zu verstehen, gesellschaftliche und moralische Regeln erkennen und bewerten können und auch über den Einzelfall hinaus zu denken. Inwiefern bestimmte Kommunikationskompetenzen und die Fähigkeit, abstrakte Zusammenhänge zu bewerten ausgebildet sind, ist natürlich bei jeder Person höchst individuell (auch bei Erwachsenen), aber grundlegend sind Jugendliche in der Lage, an partizipativen Prozessen mitzuwirken (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 69 f.).

### 3. Rassismus als sozial-historisch gewachsene Machtstruktur

Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Unterdrückungs- und Machtverhältnis, welches unsere Wahrnehmung und Deutungen prägt (vgl. Messerschmidt 2022, 93). Da geflüchtete Menschen in Deutschland in der Regel rassifiziert (also von rassistischer Diskriminierung betroffen) sind, sind Fachkräfte, die mit solchen arbeiten, in besonderer Weise dazu aufgerufen, sich mit

Rassismus auseinander zu setzen. Um eine wirklich partizipative Praxis in der Arbeit mit Geflüchteten zu ermöglichen, ist es zwingend notwendig, rassistische Strukturen und Denkweisen zu identifizieren und rassismuskritisch zu arbeiten, um den Adressat\*innen möglichst unvoreingenommen und auf Augenhöhe begegnet zu können und nicht nur eigene rassistische Denkweisen zu reproduzieren. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel kurz skizziert, was Rassismus(-kritik) überhaupt ist und anschließend die Konzepte der critical whiteness und der Kulturalisierung umrissen, da diese eine besondere Perspektive bei einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit liefern können.

### 3.1 Was ist Rassismus(-kritik)?

Rassismus kann als historisch gewachsene Ideologie, die sich als gesellschaftliches Macht- und auch als Ungleichheitsverhältnis ausdrückt, verstanden werden (Marmer 2018, 293; vgl. Messerschmidt 2022, 93). Die Ursprünge dieser gesellschaftlichen Struktur, lassen sich in der europäischen Kolonialpolitik seit dem 15. Jahrhundert und den zeitgleich entstandenen sog. Rassen-theorien, welche den weißen Mann als „wahren Menschen“ konstruieren, verorten. Aus diesen Ideen und geschichtlichen Gegebenheiten, konnte sich eine weiße Wissenshegemonie entwickeln, welche sowohl in Europa und ihren ehemaligen Kolonien als auch darüber hinaus, noch heute wirkt. Diese Wissenshegemonie bestimmte und bestimmt die Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften und auch alltägliche Deutungsmuster (vgl. Marmer 2018, 293 f.).

Noch heute ist Rassismus tief verankert in unserer Gesellschaft und ist ein gesamtgesellschaftliches Verhältnis und nicht etwas, was beispielsweise nur eine rechtsextreme Minderheit betrifft oder etwa gemeinsam mit dem Nationalsozialismus überwunden wurde (Knauer 2019, 177 ff.; vgl. Messerschmidt 2022, 94). In dieser Arbeit wird ein Verständnis von Rassismus genutzt, welches Rassismus als Ungleichheitsstruktur sieht, die spezifische Diskriminierungs- und Privilegierungsweisen hervorbringt, wobei es unerheblich ist, ob dies bewusst oder unbewusst passiert (vgl. Knauer 2019, 179). Rassismus reicht dabei von körperlicher Gewalt bis hin zu subtilen Alltagshandlungen (vgl. ebd., 182).

Heutige rassistische Strukturen basieren vor allem auf imaginierten kulturellen Differenzen. Die Annahme von verschiedenen (Menschen-)Rassen, in der Rassismus, wie oben erwähnt, seinen Ursprung hat, gilt heute weitestgehend als überholt und gesamtgesellschaftlich hat sich ein Bild von hierarchisch angeordneten Menschengruppen entwickelt, die nach ihrer vermeintlichen Kultur rassistisch unterteilt werden. Diesen vermeintlichen kulturellen Gruppen, werden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die jedoch als quasi natürlich und unveränderlich angenommen werden. Diese Gruppen entstehen nicht nur durch körperliche Merkmale, wie

Hautfarbe, sondern auch durch kulturelle und religiöse Merkmale. Bezeichnend für heutigen Rassismus ist weiterhin die Konstruktion der „anderen“, es gibt ein nicht-rassifiziertes „Wir“, welches als weiß, europäisch/westlich, modern und zivilisiert imaginiert wird und es gibt ein anderes „nicht-Wir“, welches als unzivilisiert, potentiell gewaltbereit, gefährlich und meist muslimisch imaginiert wird. Diese imaginierten Eigenschaften legitimieren im rassistischen Alltag dann bestimmte Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen (vgl. Knauer 2019, 178; Messerschmidt 2022, 93).

Dadurch, dass Rassismus ein gesamtgesellschaftliches und allgegenwärtiges Phänomen ist, zeichnet ihn eine gewisse Selbstverständlichkeit und Normalität aus. Oft wird Rassismus dadurch unbewusst (re-)produziert und ist nur schwer greifbar (vgl. Messerschmidt 2022, 94). Um Rassismus identifizieren und abbauen zu können, ist es daher unabkömmlich sich mit rassistismuskritischen Ansätzen vertraut zu machen und diese anzuwenden.

Rassismuskritik ist eine reflexive Praxis, die versucht, rassistische Strukturen und Phänomene aufzudecken und zu erklären, um dann im nächsten Schritt mit ihnen als Diskriminierungsweisen, die sie sind, umzugehen und sie wenn möglich zu bekämpfen (vgl. Knauer 2019, 181; Messerschmidt 2022, 92).

Castro Varela und Mecheril, die den Diskurs um Rassismuskritik grundlegend geprägt haben, beschreiben Rassismuskritik wie folgt:

„Die epistemische und erkenntnispolitische Praxis der Rassismuskritik zielt darauf, zu untersuchen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismus vermittelt sind sowie zu analysieren, welche Veränderungsoptionen und alternativen Selbstverständnisse und Handlungsweise, von denen weniger Gewalt ausgeht, realisierbar sind.“  
(Castro Varela/Mecheril 2016, 17)

Mecheril beschreibt Rassismuskritik weiterhin im Kontext der pädagogischen Arbeit als Querschnittsaufgabe, die kontinuierlich in der pädagogischen Praxis stattfinden muss (vgl. Messerschmidt 2022, 92). Dies ist heute nicht flächendeckend der Fall. Studien haben beispielsweise gezeigt, dass Sozialarbeitende oft wenig interessiert oder ignorant gegenüber einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit sind (vgl. Knauer 2019, 181). Ein häufiges Phänomen, welches sich hier zeigt, ist beispielsweise eine Täter-Opfer-Umkehr, wenn Betroffene ihre Rassismuserfahrungen schildern. In pädagogischen Kontexten, werden beschriebene Rassismuserfahrungen von den Fachkräften oft als böswillige Unterstellung dargestellt. Die Rassismuserfahrung wird den Betroffenen abgesprochen und die Person, der der Rassismusvorwurf gemacht wurde, als Opfer gesehen (vgl. Messerschmidt 2022, 94 f.).

Es wird deutlich, dass die Soziale Arbeit (genauso wie alle anderen Teile unserer Gesellschaft,

die sich gegen illegitime Ungleichheitsverhältnisse einsetzen wollen) einen Bedarf hat, sich mit Rassismuskritik auseinanderzusetzen, insbesondere dann, wenn sie eng mit Betroffenen von rassistischen Diskriminierungen zusammenarbeitet. Nur durch rassismuskritische Praxen kann es Fachkräften gelingen, ihre eigenen Vorurteile und Stereotype abzubauen und den Adressat\*innen offen zu begegnen und nicht nur eigene Rassismen auf sie zu projizieren. Fraglich ist natürlich, ob die aktuell stark ökonomisierte und von Fachkräftemangel gebeutelte Soziale Arbeit, die Ressourcen für so umfängliche Bildungsprozesse ihres Personals aufbringen kann. Damit zeigt sich auch hier, dass eine wirklich solidarische und ihren Adressat\*innen gegenüber anwaltschaftliche Soziale Arbeit ihr politisches Mandat wahrnehmen muss und nicht nur für die Rechte ihrer Adressat\*innen kämpfen muss, sondern auch für ihre eigenen Rechte und Arbeitsbedingungen (und damit in letzter Konsequenz auch wieder für ihre Adressat\*innen).

### 3.2 Critical Whiteness

Ein Ansatz zum Umsetzen von Rassismuskritik und zum Abbau rassistischer Strukturen ist die *critical whiteness* bzw. zu Deutsch das kritische Weißsein (vgl. Marmer 2018, 291).

Im deutschsprachigen Raum gibt es Debatten zur Übersetzung der Begriffe der *critical whiteness* und der Termini *white* und *whiteness*, ich werde im Rahmen dieser Arbeit jedoch die Begriffe (kritisches) Weißsein und weiß verwenden (vgl. Tißberger 2017, 98).

Der Ansatz des kritischen Weißseins entstand im Rahmen der zugehörigen interdisziplinär angelegten kritischen Weißseinsforschung (vgl. Marmer 2018, 291).

Bei kritischem Weißsein steht eine hegemoniale Selbstreflexion im Vordergrund. Dafür wird ein Perspektivwechsel vorgenommen, bei dem (das eigene) Weißsein und die damit einhergehenden Privilegien in den Fokus rücken und nicht die im Rassismuskritik häufige Betrachtung der von Rassismus betroffenen Personen, die als Differenz zu der (weißen) Norm gesehen werden (vgl. Marmer 2018, 291; Tißberger 2017, 89).

Weißsein meint in diesem Kontext eine soziale Kategorie, die im Zuge der Entwicklung von Rassismus, welche oben bereits beschrieben wurde (durch Kolonialpolitik und rassistische Wissenschaftsentwicklung), als Norm erschaffen wurde. Weiße Subjekte erfahren in den allgegenwärtigen rassistischen Strukturen bewusst und insbesondere auch unbewusst eine Vielzahl von Privilegien. Zu diesen Privilegien zählen beispielsweise die Bewegungs-, Reise- und Migrationsfreiheit, Bevorzugung auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt oder auch die Wahrnehmung als individuelles Subjekt und nicht nur Vertreter\*in einer Gruppe (vgl. Marmer 2018, 294 ff.). Besonders kennzeichnend für die gesellschaftliche Kategorie des Weißseins ist seine Unsichtbarkeit. Weißsein wird in der Regel nicht thematisiert, es bildet einfach die unausgesprochene

Norm, die keiner Erklärung bedarf. Wer nicht in diese Kategorie passt, wird lediglich als Abweichung von ihr gesehen. Diese Unsichtbarkeit macht Weißsein nur noch machtvoller, da es gar nicht erst zur Sprache kommt und damit nur schwer thematisiert oder kritisiert werden kann (vgl. Marmer 2018, 295 f.; Tißberger 2017, 16). Wie oben bereits erwähnt, bildet Weißsein eine sozial konstruierte Kategorie, es ist damit nicht ganz unabhängig von biologischen Merkmalen (bspw. Hautfarbe), aber geht weit darüber hinaus (vgl. Tißberger 2017, 16).

Neben der privilegierten Gruppe der weißen Personen, gibt es eine andere Gruppe, die sich aus der konstruierten Andersheit zum Weißsein bildet. Diese von Rassismus betroffene Gruppe wird je nach Kontext konstruiert und die Konstruktion erfolgt nach verschiedenen Merkmalen, wie Hautfarbe, aber auch (imaginiertes) Religionszugehörigkeit oder (imaginiertes) Herkunft, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Tißberger 2017, 16, 2017, 96). Im deutschen rassistischen Diskurs haben sich die Begriffe Schwarz (groß geschrieben, als Zeichen der Selbstermächtigung und des Empowerments) und People of Color (PoC) für Menschen, die nicht in die Kategorie weiß passen, durchgesetzt (vgl. Marmer 2018, 292).

Inmitten dieses rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnisses, versucht die Idee des kritischen Weißseins sowohl praktische als auch theoretische Ansätze für Rassismuskritik zu liefern und perspektivisch rassistische Strukturen zu überwinden. Hierfür sind insbesondere weiße Personen zur Selbstreflexion und kritischen Betrachtung des eigenen Weißseins und der zugehörigen Privilegien aufgerufen (vgl. Marmer 2018, 291). Dabei werden auch Selbstverständnisse und die Normalisierung der weißen Herrschaft und Norm analysiert und hinterfragt (vgl. ebd., 297). Begründet wird diese selbstkritische Perspektive auf Rassismus und Weißsein dadurch, dass für die Überwindung rassistischer Verhältnisse, jede\*r und insbesondere jeder weiße Mensch, der zwangsläufig vom rassistischen System profitiert (ob nun bewusst oder unbewusst), sich für Rassismuskritik verantwortlich fühlen muss. Es wird zwar anerkannt, dass es neben der persönlichen Ebene, auf der kritisches Weißsein primär wirkt, auch institutionelle und gesellschaftliche Ebenen gibt, auf denen es Rassismus zu kritisieren und zu überwinden gilt, diese Ebenen sich jedoch gegenseitig bedingen und jeder Mensch zunächst Verantwortung für seine persönliche Ebene trägt (vgl. Tißberger 2017, 90 ff.). Da die Aufdeckung des (eigenen) Weißseins und der damit einhergehenden Privilegien und Ungerechtigkeiten (gegenüber von Rassismus betroffenen Personen) so ungewohnt und fremd für weiße Menschen sind und oft mit ihrem eigenen (moralisch integrem) Selbstbild nicht vereinbar scheint, ist kritisches Weißsein ein längerer und für weiße Personen unangenehmer Prozess, der oft in verschiedenen Phasen verläuft (vgl. Marmer 2018, 295 ff.). Die erste Phase ist in der Regel Abwehr, da weiße Menschen sich ihres Privilegs meist nicht bewusst sind und nicht das Gefühl haben, ungerecht

zu handeln. Bei vielen Menschen ist diese Abwehrhaltung so stark, dass der Prozess an dieser Stelle abgebrochen wird. Wird der Prozess des kritischen Weißseins weitergeführt, kommt es nach Abwehr meist zur Infragestellung der eigenen Identität, da die meisten Menschen sich eigentlich nicht wie Profiteur\*innen eines Unrechtssystems wahrgenommen haben. Aus diesem Grund ist die nächste Phase häufig Scham und Schuld. Ist diese Phase überwunden, kann es anschließend zur aufrichtigen Anerkennung der eigenen Privilegien kommen und danach zur Entwicklung von rassismuskritischen Handlungsansätzen (vgl. Marmer 2018, 298). Um kritisches Weißsein praktizieren zu können, wurden verschiedene Übungen und Ansätze entwickelt. Ein Beispiel hierfür sind drei von Marmer und ihrem Hochschulseminar entwickelte Leitfragen, welche im Kontext der Sozialen Arbeit beantwortet werden können:

- 1) „Wie lassen sich weiße Unsichtbarkeit und weiße Norm innerhalb Ihrer Institution festmachen?
- 2) Wie wirken weiße Privilegien in Ihrem unmittelbaren beruflichen Umfeld?
- 3) Wie kann dafür gesorgt werden, dass die Beschäftigung mit Weißsein nicht in den ersten drei Phasen – Abwehr, Schuld und Scham – stecken bleibt?“ (Marmer 2018, 300)

Abschließend lässt sich zum Konzept des kritischen Weißseins sagen, dass es ein hilfreicher Ansatz für die persönliche rassismuskritische Auseinandersetzung sowohl im privaten als auch im professionellen Rahmen der Sozialen Arbeit ist. Zu beachten ist jedoch, dass die institutionelle und gesellschaftliche Dimension nicht außer Acht gelassen wird. Sicherlich ist es wichtig und notwendig, sich persönlich mit den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen, dennoch muss es zwingend auch strukturelle und politische Interventionen geben. So können Gesetze, die rassistische Ungleichbehandlung adressieren und sanktionieren relevant sein oder auch auf institutioneller Ebene die Bereitstellung von Geldern für rassismuskritische Fortbildungen und Supervisionen. Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, die eigentlich betroffenen Gruppen von Rassismus bei der Schaffung solcher diskriminierungssensibler Strukturen zu befragen und einzubeziehen, damit es auch hier nicht wieder zu einer Entscheidung der herrschenden Gruppe über die andere Gruppe kommt.

### 3.3 Kulturalisierung

Das Phänomen der Kulturalisierung genießt eine besondere Prominenz in der Sozialen Arbeit und ist ein etabliertes Muster in der Arbeit mit von Rassismus betroffenen Personen (vgl. Melter 2018, 225). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle noch einmal genauer darauf eingegangen. Kulturalisierung meint die Reduktion von Erklärungsmustern von individuellem Verhalten auf „die Kultur“, „die Kultur“ begründet also in diesem Sinne auf deterministische Art und Weise das gesamte Handeln und Fühlen einer Person. Dabei ist unerheblich, ob und inwiefern diese

Personen sich selber der vermeintlichen Kultur zugehörig fühlen (vgl. Messerschmidt 2008, 13).

Besonders von Interesse ist das Phänomen der Kulturalisierung im Kontext einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit, da die Ansätze der interkulturellen Pädagogik, die meist Hand in Hand mit Kulturalisierungen gehen, eigentlich postulieren, rassismuskritisch zu sein. Grundsätzlich kann bei kulturalisierenden Praxen im pädagogischen Alltag oft beobachtet werden, dass Fachkräfte meinen, eigentlich besonders kultur- und rassismussensibel gehandelt zu haben und *etwas Gutes* gemacht zu haben (vgl. Kalpaka 2015, 291 f.). Wird die pädagogische Praxis mit von Rassismus betroffenen Menschen beobachtet, kann schnell festgestellt werden, dass „Kultur“ oft als einziges Erklärungsmuster für das Verhalten der Adressat\*innen genutzt wird (vgl. ebd., 289 f.).

Doch um die Praxis der Kulturalisierung im ersten Schritt verstehen und im zweiten Schritt abbauen zu können, muss zunächst verstanden werden, warum kulturalisierende Erklär- und Deutungsmuster sich so fest im pädagogischen Alltag verankern konnten.

Zunächst lässt sich hier sagen, dass das Bild der „Kultur“ als statisches Gerüst, welches einem „Volk“/einer Nation innewohnt und deterministisch das Handeln und Denken der zugehörigen Personen bestimmt, sich nahtlos in die aktuelle rassistische Gesellschaftsstruktur einfügt. Dabei ersetzt/erweitert Kultur, wie oben bereits erwähnt, die Idee der Rasse (vgl. Knauer 2019, 180; Messerschmidt 2022, 84). Rassistische Vorannahmen und Diskriminierungsmuster fußen also auf der Vorstellung, dass „die Anderen“, also von Rassismus betroffene Personen, einer Kultur angehören, die unveränderlich und homogen ist, die keinen Raum für individuelle Abweichungen oder Entwicklungen lässt und die auch nicht abgelegt werden kann. Dabei wird diese Kultur, die als quasi-natürlich betrachtet wird, als exotisch und unzivilisiert (im Kontrast zum zivilisierten Westen) imaginiert. Wird also davon ausgegangen, dass rassifizierte Menschen, Teil einer so absoluten Kultur sind, liegt es nahe, ihr gesamtes Handeln eben mit „der Kultur“ zu erklären. Interessant hierbei ist außerdem, dass dieses statische Kulturverständnis in der Regel lediglich bei rassifizierten Personen angewandt wird. Bei weiß gelesenen Personen, wird ein individualistisch-autonomes Kulturverständnis angewandt, welches den Personen individuelle Entscheidungsmacht und Entwicklungsfähigkeit zuspricht und das Handeln eben nicht von einer bestimmten Kultur absolut determiniert scheint (vgl. Melter 2018, 225 f.; Tißberger 2017, 96).

Neben diesem allgemeinen gesellschaftsbezogenen Begründungsstrang für Kulturalisierung, gibt es auch für den sozialen Bereich spezifische Begründungen.

So gibt es zwar in vielen Einrichtungen, insbesondere in denen, in denen vermehrt rassifizierte

Menschen zum Adressat\*innenkreis gehören, den Wunsch nach Fortbildungen zum Thema Arbeit mit von Rassismus betroffenen Menschen, oft werden in den Fortbildungen jedoch interkulturelle Ansätze vermittelt. Solche interkulturellen Ansätze gehen jedoch in der Regel auch von einem statischen Kulturverständnis aus und ignorieren strukturelle Machtasymmetrien (bspw. Rassismus) und wirken dadurch letztendendes kulturalisierend und stigmatisierend (vgl. Kalpaka 2015, 296).

Weiterhin lässt sich sagen, dass kulturalisierende Deutungen in der pädagogischen Praxis deswegen so attraktiv sind, weil sie sehr einfache Erklärungen bieten. Wird jedes Problem einfach mit „der Kultur“ begründet, muss keine komplizierte Fallanalyse stattfinden und Fachkräfte sind nicht mit ihrer eigenen Ohnmacht gegenüber einem ungerechten System konfrontiert (z.B. unrealistisch geringe Sätze von Sozialleistungen) (vgl. Kalpaka 2015, 292).

Nachdem umrissen wurde, wieso Kulturalisierung in der Sozialen Arbeit so etabliert ist, werden im kommenden Abschnitt einige signifikante Effekte von Kulturalisierung dargestellt.

Ganz grundlegend lässt sich sagen, dass die Praxis der Kulturalisierung aktuell herrschende rassistische Strukturen stabilisiert, indem weiße Fachkräfte ihre hegemoniale Deutungsmacht behalten und nutzen, um rassistische Bilder und narrative auf ihre Adressat\*innen zu projizieren (vgl. Kalpaka 2015, 302 f.).

Darüber hinaus ist Kulturalisierung auf einer dienstleistungsspezifischen Ebene schädlich, da die Nutzung von „Kultur“ als Deutungsmuster für alles, die eigentliche Ursache eines Problems verkennt. Dies führt dazu, dass diese eigentliche Ursache, nicht bearbeitet werden kann (da sie ja unbekannt bleibt) und Interventionen erfolglos bleiben, da sie ein imaginiertes Problem adressieren (vgl. Kalpaka 2015, 302). Interessant an diesem Aspekt ist außerdem, dass die Idee des statischen Kulturverständnisses mit den unbelehrbaren Mitgliedern der Kultur natürlich dadurch bestätigt wird. Die Interventionen bleiben ja erfolglos.

Der letzte Effekt von Kulturalisierung, der hier genannt werden soll, ist das Phänomen der Selbstkulturalisierung. Dadurch, dass von Rassismus betroffene Menschen, stetig einer kulturalisierenden Erwartungshaltung (nicht nur im sozialen Bereich, sondern natürlich auch gesamtgesellschaftlich) ausgesetzt sind und vorherrschende gesellschaftliche Diskurse von Kulturalisierung bestimmt sind, ist eine Möglichkeit für Betroffene Menschen, mit diesen Fremdzuschreibungen und Erwartungshaltungen umzugehen, sie anzunehmen. Eine solche Selbstkulturalisierung bietet eine begrenzte Handlungsfähigkeit, da die betroffenen Subjekte sich innerhalb der herrschenden hegemonialen Ordnung bewegen und keinen Widerstand leisten, sondern einfach „das Beste aus der Situation machen“. Zu beachten ist hier jedoch, dass auch wenn betroffene Personen sich so gut es geht an die an sie gerichteten Erwartungen anpassen, sie



dennoch nie die Ordnung selber mitgestalten können. Dafür bräuchte es eine radikale Änderung der hegemonialen Ordnung. Weiterhin ist hier anzumerken, dass die Selbstkulturalisierung nur eine, von mehreren Arten des Umgangs mit Kulturalisierung, umzugehen ist (vgl. Kalpaka 2015, 304 ff.).

Es wird deutlich, dass Kulturalisierung sowohl auf einer gesellschaftlichen Ebene als auch einer persönlichen Ebene in der Sozialen Arbeit problematisch ist. Dennoch haben rassismuskritische Praxen (die Kulturalisierungen adressieren) noch nicht flächendeckend Einzug in die Praxis der Sozialen Arbeit gefunden. Im Fachdiskurs werden kritische Stimmen zwar lauter und präsenter, die Praxis blieb davon jedoch in großen Teilen unberührt (vgl. Kalpaka 2015, 290).

Um eine Praxis möglichst ohne Kulturalisierungen etablieren zu können, bedarf es einer Widersetzung gegen die herrschenden hegemonialen Strukturen unserer Gesellschaft (vgl. Kalpaka 2015, 310). Dafür ist wie oben bereits dargestellt, eine Möglichkeit, das kritische Weißsein. In jedem Falle sollte eine (Selbst-)Reflektion bezüglich der gesellschaftlichen Strukturen, der eigenen Positionierung darin und internalisierter rassistischer Glaubenssätze stattfinden. Weiterhin sollten Fachkräfte erkennen, dass Kultur und das Vorhandensein einer (weißen) Dominanzkultur immer mit Macht verknüpft ist. Auch muss stetig versucht werden eine nicht-defizitäre Sichtweise auf die Adressat\*innen an den Tag zu legen und diese als handelnde Subjekte (nicht Vertreter\*innen ihrer Kultur) wahrzunehmen und damit die statische Vorstellung von Kultur zu vermeiden (vgl. Kalpaka 2015, 304 ff.; Melter 2018, 241).

Kalpaka hat außerdem mögliche Leitfragen formuliert, die sich in der pädagogischen Arbeit gestellt werden können, um Kulturalisierung möglichst zu vermeiden. Diese lauten wie folgt.

„Welche (kulturellen) Selbstverständlichkeiten gehen in die Praxen der Professionellen ein? Wie beeinflusst die Kultur der Professionellen, der Einrichtung etc. die Interaktion? [...] Wie und wozu brauchen Beteiligte der Interaktion die Hervorhebung oder Leugnung von Differenzen jeweils? Wofür und für wen sind Kulturalisierungen funktional und dysfunktional? Welchen Blick richten Fachkräfte auf die andere Kultur und welchen Einfluss hat die eigene?“ (Kalpaka 2015, 307 f.)

Mittels solcher Reflexionsfragen, können wichtige rassismuskritische Bildungsprozesse bei Fachkräften der Sozialen Arbeit angeregt werden.

Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung kulturalisierungsarmer Sozialer Arbeit ist auch der Fokus darauf, Betroffenen wirklich zuzuhören und ihre Perspektive ernst zu nehmen. Es ist nach wie vor so, dass die Perspektive von rassifizierten Menschen in der Sozialen Arbeit und auch in der Sozialarbeitswissenschaft zu wenig Beachtung findet. Um von kulturalisierenden Fremdzuschreibungen weg zu kommen, ist es unerlässlich den Adressat\*innen Gehör zu verschaffen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen (vgl. Melter 2018, 224 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kulturalisierung sowohl in der Sozialen Arbeit als

auch gesamtgesellschaftlich ein signifikantes Merkmal rassistischer Machtausübung ist. So gilt es natürlich im direkten Kontakt mit unseren Adressat\*innen besonders sensibel in der Hinsicht zu handeln, aber es ist auch klar, dass es weitreichende politische Diskurse und Veränderungen braucht. Wie gut, dass die Soziale Arbeit auch ein politisches Mandat hat.

## 4. Lebenslagen von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten

Da diese Arbeit eine bestimmte Adressat\*innengruppe zum Thema hat, die sogenannten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, wird diese Personengruppe im kommenden Kapitel näher beleuchtet. Dafür wird zunächst die Konstruktion des Terminus‘ „unbegleitete minderjährige Geflüchtete“ bzw. der medial noch häufiger genutzte Terminus „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ untersucht und die da mitschwingenden Implikationen erläutert. Es wird außerdem erklärt, warum in dieser Arbeit von Geflüchteten und nicht von „Flüchtlingen“ die Rede ist. Anschließend wird die aktuelle Situation in der Sozialen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten beleuchtet, dafür werden sowohl rechtliche Gegebenheiten und Zielsetzungen als auch häufige Lebenslagen der Adressat\*innengruppe umrissen.

### 4.1 Begriff des unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten und seine Implikationen

Um die Lebenslagen einer Adressat\*innengruppe wirklich verstehen und angemessene Hilfen bieten zu können, ist es relevant, die eigenen Bilder und Narrative, die man bezüglich dieser Gruppe hat, zu verstehen. Nur so können möglicherweise falsche oder irreführende Vorstellungen und Erwartungen identifiziert und damit umgegangen werden. Dafür wurde im obigen Kapitel zunächst die gesellschaftliche Struktur des Rassismus beleuchtet, denn diese bildet, ob wir es wollen oder nicht, immer einen relevanten Bezugsrahmen in der Arbeit mit rassifizierten Menschen. Zu der Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten gibt es jedoch weitere spezifische Narrative, die über den allgemeinen Rahmen des Rassismus hinausgehen. Diese sollen im kommenden Kapitel beleuchtet werden. Darüber hinaus sollen gängige Termini zu der Gruppe auch aus einer sprachwissenschaftlichen Sicht beleuchtet werden, denn Sprache formt unser Denken und bietet einen signifikanten Beitrag zu unserer Wahrnehmung und Deutung bestimmter Phänomene (vgl. Castro Varela 2023, 732; Harloff 2024, 28).

Bevor gesellschaftliche oder sprachwissenschaftliche Implikationen jedoch beleuchtet werden, soll zunächst klar sein, um wen es sich hier eigentlich handelt. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete sind alle Personen unter 18 Jahren, die ohne sorgeberechtigte erwachsene Person nach

Deutschland einreisen und dem Asyl- und Aufenthaltsrecht unterstellt sind (vgl. Schlachzig 2022, 46)

Auch begrifflich, fällt zunächst auf, dass zwei signifikante gesellschaftliche Kategorien genannt werden: Jugend und Flucht. Selbst ohne die Betrachtung der medialen, politischen und gesellschaftlichen Implikationen dieser Kategorien, lässt sich sagen, dass die pädagogische Haltung und Zielsetzung in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sehr abhängig davon ist, ob die Adressat\*innen primär als Kinder und Jugendliche oder aber als Migrant\*innen bzw. Geflüchtete gesehen werden (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 139).

Wird die Perspektive nun erweitert um eben diese medialen, politischen und gesellschaftlichen Implikationen, wird deutlich, dass sich signifikante Narrative um unbegleitete minderjährige Geflüchtete oder eben, medial häufig genutzt, um „den unbegleiteten minderjährigen Flüchtling“ ranken, die unsere aller Wahrnehmung dieser Adressat\*innengruppe beeinflussen. Im Folgenden Abschnitt wird der Begriff des unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings genutzt, da dieser im medialen Diskurs, der die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser Personengruppe maßgeblich bestimmt, überwiegend genutzt wurde und wird (vgl. Harloff 2024, 17 f.).

Schon der Begriff des Flüchtlings ist mit verschiedenen Bildern und Vorstellungen zu dieser Personengruppe versehen und insbesondere seit dem Sommer 2015, in dem es die sog. „Flüchtlingskrise“ gab, sehr prominent (vgl. Niedrig/Seukwa 2010, 182; Schlachzig 2022, 28). Zunächst ist hier zu sagen, dass der Begriff des Flüchtlings schon allein sprachlich negativ konnotiert ist. Durch die verniedlichende Endung „-ling“ wird der Person zum einen Mündigkeit abgesprochen und zum anderen wird diese Endung in der Regel bei eher negativen Worten wie beispielsweise Feigling oder Fiesling benutzt. Außerdem gibt es keine weibliche oder geschlechtsneutrale Formulierung von Flüchtling, was nicht die gesellschaftliche Realität von weiblichen oder nicht-binären Geflüchteten darstellt. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit primär von Geflüchteten gesprochen, da die Flucht zum einen außerhalb des Subjekts verortet und damit das primäre Mensch-sein betont wird und zum anderen es sich um eine geschlechtsneutrale Bezeichnung handelt. Wobei auch bei diesem Terminus kritisch angemerkt werden kann, dass durch die Vergangenheitsform (geflüchtet) suggeriert wird, dass die Flucht schon vorbei wäre, dabei kann argumentiert werden, dass die Flucht erst so richtig beendet ist, wenn die Person einen rechtlich gültigen und langfristigen Aufenthalt im Aufnahmeland erhalten hat (vgl. Schlachzig 2022, 39 f.).

Bei der medialen und gesellschaftlichen Betrachtung von Geflüchteten ist weiterhin besonders signifikant, dass im aktuellen Narrativ eine Trennung zwischen zwei Arten von Geflüchteten gemacht wird: zum einen gibt es einen „richtigen Flüchtling“, welcher meist als hilfloses,

passives Opfer imaginiert wird und der auf die scheinbar großzügige Hilfe der Aufnahmege-  
sellschaft mit Dankbarkeit und Bescheidenheit reagieren sollte (vgl. Niedrig/Seukwa 2010,  
185). Manchmal wird dieser „richtige Flüchtling“ auch als heldenhafter Überlebender von als  
barbarisch und unzivilisiert imaginierten Herkunftsstaaten gesehen. Auch hier muss die ge-  
flüchtete Person sich aber dankbar und bescheiden zeigen und ihre moralische Stärke vor allem  
dadurch zeigen, dass sie die als zivilisiert und modern geltende westliche Welt in jeder Hinsicht  
annimmt (vgl. Harloff 2024, 36 f.). Neben diesem „richtigen Flüchtling“, der entweder hilflos  
und passiv oder aber moralisch heldenhaft und ausdauernd (aber trotzdem sehr bescheiden) ist,  
wird auch die Figur eines betrügerischen und gefährlichen Migranten gezeichnet, der das Asyl-  
system scheinbar zu seinem Vorteil ausnutzt und gar nicht erst vor hat, sich in irgendeiner  
Weise zu integrieren, sondern lediglich sein eigene, „unzivilisierte“ und dadurch gefährliche  
Kultur hier in Deutschland etablieren möchte. Vor diesem meist muslimisch und männlich ge-  
zeichneten Migranten gilt es sich im Sinne des herrschenden gesellschaftlichen Diskurses zu  
schützen (vgl. Harloff 2024, 35 f.; Niedrig/Seukwa 2010, 185). In diesem Diskurs, der Positio-  
nen wie Opfer, Held oder auch Täter zulässt, ist wenig Platz für individuelle Geschichten und  
Persönlichkeiten, die sich wahrscheinlich irgendwo zwischen oder abseits dieser Kategorien  
befinden. Aus diesem Grund gilt es aus einer rassismuskritischen Perspektive, solche Narrative  
zu hinterfragen und in der Arbeit mit Geflüchteten zu versuchen, die eigentliche Person hinter  
diesen rassistischen Vorstellungen zu sehen.

Werden nun die gesellschaftlichen Narrative zur Kategorie der Jugend betrachtet, wird zunächst  
deutlich, dass es eine dichotome Vorstellung von Jugendlichkeit gibt: Zum einen wird Jugend  
sehr positiv gedeutet, sie steht mit Gesundheit und einer hoffnungsvollen Sicht auf die Zukunft  
in Verbindung und Jugendliche haben in diesem Narrativ viele Potentiale, die es zu nutzen gilt  
(vgl. Anhorn 2010, 24; Dollinger/Schmidt-Semisch 2010, 11; Harloff 2024, 47). Zum anderen  
wird eine Jugend konstruiert, die im gesellschaftlichen Diskurs als defizitär gilt. Jugendliche  
sind eben *noch* nicht erwachsen und neigen damit zu riskantem und gefährlichem Verhalten  
wie Drogenkonsum oder körperlicher Gewalt. Jugend wird hier als Kategorie gesellschaftlicher  
Unordnung und problematisch gesehen und dem abweichenden Verhalten sollte mit Strenge  
und Disziplin begegnet werden. Interessant ist, dass dadurch, dass es diese beiden verschiede-  
nen Pole der Wahrnehmung gibt, jede Abweichung von dem „positiven“ Pol, als besonders  
schlecht und problematisch wahrgenommen wird. Die negative Sicht auf Jugend wird außer-  
dem dadurch verstärkt, dass es eine mediale Überrepräsentation von besonders abweichendem  
Verhalten Jugendlicher gibt (vgl. Anhorn 2010, 23 f.; Dollinger/Schmidt-Semisch 2010, 11).  
Die Wahrnehmung der Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten wird durch beide

Narrative bestimmt, sowohl des Flüchtlings als auch des Jugendlichen und bildet dabei eine ganz neue eigne Kategorie, die mit bestimmten Vorstellungen einhergeht. So gibt es die verbreitete Vorstellung, des männlichen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings, der von seinen Eltern nach Deutschland geschickt wurde und hier das Ziel hat die „deutsche“ Gesellschaft zu unterwandern (vgl. Harloff 2024, 34). Weiterhin gibt es in der gesellschaftlichen Wahrnehmung das Bild des jungen, muslimischen Mannes, der als Täter gesehen wird, dieses passt sich nahtlos an die negative Vorstellungen von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten an (vgl. Tietje 2021, 120). Harloff hat in seiner Studie die online-Berichterstattung zw. 2008 – 2017 untersucht und dabei drei mediale Perspektiven auf unbegleitete minderjährige Geflüchtete erkannt. Bei der ersten handelt es sich um „Ablehnung und Restriktion“ (Harloff 2024, 66), bei der unbegleitete minderjährige Geflüchtete als Gefahr gedeutet werden, da sie sowohl als tendenziell kriminelle und zu Devianz neigende Jugendliche als auch gefährliche Flüchtlinge, die einer fremden und unzivilisierten Kultur angehören, gesehen werden. Aus diesem Grund sollten sie mit Strenge und Härte behandelt werden (vgl. ebd., 67). Die nächste Perspektive, die Harloff erkannt hat, nennt er „Fördern und Fordern“ (ebd., 66). Diese Perspektive ist vor allem wirtschaftlich orientiert, so werden vor allem wirtschaftliche Gründe als Fluchtursachen imaginiert und unbegleitete minderjährige Geflüchtete als potenziell wertvoll für die eigene Wirtschaft gesehen. Dafür müssen sie ggf. mit Zwangsmaßnahmen motiviert werden, solange sie sich in das Wirtschaftssystem einfügen, werden sie aber als anpassungsfähig gesehen. Abweichung davon wird als individuelles Versagen des geflüchteten Menschen gesehen (vgl. ebd., 68). Die letzte Perspektive, die Harloff in seiner Untersuchung erkannt hat ist „Verstehen und Anerkennen“ (ebd., 66). Diese Perspektive ist kritisch gegenüber Differenzzuschreibungen und homogenisierenden Gruppenkonstruktionen. Es wird versucht, die Vielfalt der Schicksale und Geschichten zu beschreiben und diskriminierende Strukturen zu thematisieren. Dennoch gibt es auch hier eine Neigung zur Idealisierung von Geflüchteten als Hoffnungsträger und kulturelle Bereicherung, sodass es die Gefahr gibt, dass diese positiven Gefühle bei nicht Erfüllung der (unrealistischen) Erwartungen in Ablehnung umschlagen (vgl. ebd., 69).

Insgesamt lässt sich sagen, dass es eine Vielzahl von gesellschaftlichen und medialen Narrativen gibt, die unsere Vorstellung und Wahrnehmung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten beeinflussen. Es ist wichtig, sich mit diesen Narrativen auseinander zu setzen, um eigene Vorstellungen und Vorurteile kritisch zu betrachten. Dennoch wird auch deutlich, dass diese Narrative einem stetigen Wandel unterworfen sind und beispielsweise von medienwirksam diskutierten Einzelfällen (z.B. Kölner Silvesternacht 2015) schnell beeinflusst werden können (vgl. Wiedemann 2017, 103). Es gilt also im Sinne einer professionellen Sozialen Arbeit stetig

kritisch zu reflektieren.

## 4.2 Gesetzliche Bestimmungen und sozialarbeiterische Praxis

Nachdem im vorangegangenen Kapitel gesellschaftliche Vorstellungen von minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten beschrieben wurden, werden nun andere Aspekte, die die Lebensrealität der Adressat\*innengruppe kennzeichnen, umrissen.

Ein signifikantes Element der Lebensrealität ist die rechtliche Lage. Ein kennzeichnendes Element der rechtlichen Lage von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist, dass sie von zwei (sehr verschiedenen) Rechtsbereichen abhängig sind: Zum einen der Kinder- und Jugendhilfe, da sie minderjährig sind und zum anderen dem Aufenthalts- und Asylrecht, da sie als Geflüchtete in Deutschland einreisen (vg. Brinks/Dittmann 2018, 144; Sauer 2021, 175; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 219). Das Verhältnis dieser beiden Rechtsbereiche im Fall von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist besonders spannungsvoll, da die Rechtsbereiche unterschiedliche Zielsetzungen haben, welche zum Teil auch nicht wirklich kompatibel sind. Das Kinder- und Jugendhilferecht verfolgt als oberstes Ziel die Wahrung und ggf. Wiederherstellung des Kindeswohls, dies gilt eigentlich ungeachtet der Staatsangehörigkeit. So lange ein Kinder oder Jugendlicher sich in Deutschland aufhält, besagt das Kinder- und Jugendhilferecht, dass dafür gesorgt wird, dass das Kindeswohl gewahrt wird (vgl. Bozay 2019, 29 f.; Sauer 2021, 177 ff.). Das Asyl- und Aufenthaltsrecht hingegen hat als oberstes Ziel, die Migration zu begrenzen bzw. im Einzelfall die Fluchtgründen und die Bleibeperspektive einer Person zu klären (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 144; Sauer 2021, 178). Besonders problematisch ist diese Spannung, da das Kindeswohl sowieso ein unbestimmter Rechtsbegriff und damit Auslegungssache ist. Daher bedarf es immer besonderer Sorgfalt, es einzuschätzen und zu wahren und diese fragile Ausgangslage spitzt sich noch weiter zu durch die repressiven Praktiken des Asyl- und Aufenthaltsrechts (vgl. Sauer 2021, 180).

Zur rechtlichen Situation ist weiterhin zu sagen, dass in den meisten Fällen, um als unbegleitete\*r minderjährige\*r Geflüchtete\*r in Deutschland zu gelten, eine Altersfeststellung durchgeführt wird.

Dieser vermeintlich bürokratische Akt, der aufgrund fehlender bzw. nicht hinreichender Dokumente erfolgt, bildet oft eine Drucksituation für die Jugendlichen, die zudem oft als sehr herabwürdigend oder auch willkürlich wahrgenommen wird (vgl. Schlachzig 2022, 50; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 27 f.).

Der Ablauf, wenn ein\*e unbegleitete\*r Jugendliche\*r in Deutschland zum ersten Mal registriert wird ist so, dass zunächst eine vorläufige Inobhutnahme von dem nächsten Jugendamt gemacht

wird. Bei dieser vorläufigen Inobhutnahme erfolgt auch die Alterseinschätzung. Meist wird diese per Inaugenscheinnahme gemacht, es gibt jedoch auch keine bundesweit einheitlichen Standards für die Alterseinschätzung, sodass es leicht zu Willkür oder Rassismus kommen kann. In einigen Fällen wird sogar eine Röntgenuntersuchung zur Alterseinschätzung durchgeführt. Dies steht in der Kritik, da strittig ist, wie akkurat eine solche Einschätzung wirklich ist und der\*die Jugendliche dennoch gesundheitsschädlichen Strahlen ausgesetzt ist und eine weitere zeitaufwendige Prozedur durchlaufen muss. Ergibt die Alterseinschätzung, dass der\*die Jugendliche wirklich minderjährig ist, wird ein fiktives Geburtsdatum festgelegt und es wird geklärt welches Jugendamt nun für den\*die Jugendliche\*n zuständig ist. Die Zuständigkeit wird so ermittelt, dass minderjährige unbegleitete Geflüchtete nach dem Königsteiner Schlüssel auf das gesamte Bundesgebiet verteilt werden. Bei dem Verteilverfahren kann bemängelt werden, dass es keine hinreichende Transparenz für die Jugendlichen bei dem Verfahren gibt und auch der Rechtsschutz ist in den meisten Fällen nicht gegeben. Außerdem dauert diese vorläufige Inobhutnahme je nach Region teilweise mehrere Monate, was von den Jugendlichen als belastend empfunden wird, da sie nicht wirklich ankommen können (vgl. Schlachzig 2022, 49 f.; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 28 ff.). Nachdem der\*die Jugendliche\*r dem zuständigen Jugendamt zugewiesen wurde (in manchen Fällen, wird von der Umverteilung abgesehen, wenn es triftige Gründe dafür gibt, z.B. enge familiäre Beziehungen an dem Ort der vorläufigen Inobhutnahme), wird ein\*e Vormünder\*in, der\*die die rechtliche Vertretung des\*der Minderjährigen übernimmt eingerichtet. Meist sind dies Amtsvormünder\*innen, manchmal übernehmen aber auch ehrenamtliche (dazu zählen auch Verwandte, wie ältere Geschwister, die schon länger in Deutschland sind) die Vormundschaft oder auch Vormünder\*innen aus Vereinen. Bezüglich der Vormundschaft hat sich jedoch gezeigt, dass die Amtsvormünder\*innen (die die meisten Vormundschaften übernehmen) meist überlastet sind und daher keine enge und vertrauensvolle Beziehung mit den Jugendlichen aufbauen können. Es ist fraglich, inwieweit Vormünder\*innen unter diesen Voraussetzungen wirklich für die Interessen ihres Mündels eintreten können (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 151; Sauer 2021, 188; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 51).

Weiterhin lässt sich bezüglich der Vormundschaft sagen, dass meist erst nach der Benennung des\*der Vormünder\*in der Asylantrag gestellt wird, da die Vormünder\*innen für die rechtliche Vertretung zuständig sind. Studien haben jedoch gezeigt, dass es auch Jugendämter gibt, die pauschal schon während der vorläufigen Inobhutnahme einen Asylantrag für alle geflüchteten Jugendlichen stellen. Dies ist eigentlich nicht zulässig und diese Praxis zeigt einmal mehr, wie fragil die Rechte von minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten sind (vgl.

Sundermeyer/Karpenstein 2024, 93).

Zur Rechtslage von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten kann abschließend noch gesagt werden, dass die Kinder- und Jugendhilfe in jedem Fall bis zum 18. Lebensjahr, also bis zur Volljährigkeit zuständig ist. Da die meisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten erst kurz vor ihrer Volljährigkeit in die Jugendhilfe kommen, ist hier zudem relevant, dass bei gegebenem Bedarf, die Jugendhilfe auch nach dem 18. Geburtstag fortgeführt werden kann (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 150). Studien haben gezeigt, dass die Hilfestellung für junge Volljährige je nach Bundesland sehr unterschiedlich ist. Bei allen Bundesländern ist jedoch gleich, dass die Volljährigenhilfe vor allem dann gewährt wird, wenn der\*die Jugendliche bereits vor Eintritt in die Volljährigkeit in der Jugendhilfe war (vgl. Sundermeyer/Karpenstein 2024, 96). Bezüglich der Adressat\*innengruppe kann neben den rechtlichen Gegebenheiten allgemein gesagt werden, dass die meisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten männlich sind und im Alter zwischen 16 – 18 Jahren sind (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 141; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 218). Bezüglich dieser Altersgruppe lässt sich zunächst sagen, dass unbegleitete minderjährige Geflüchtete in der Lebensphase der Adoleszenz sind und somit sowohl auf einer körperlichen und psychischen als auch auf einer sozialen Ebene große Übergänge erleben und ihr Selbst- und Weltbild formen. Zu diesen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, die alle Menschen in dieser Phase betreffen, kommen bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten noch spezifische Aufgaben und Herausforderungen hinzu (vgl. von Grönheim et al. 2021, 19). So bildet die Flucht selber in der Regel einen Biographiebruch, der in das eigene Selbstkonzept integriert werden muss und auf der Flucht werden oft traumatisierende Erfahrungen gemacht, die es zu bewältigen gilt. Studien haben gezeigt, dass viele unbegleitete minderjährige Geflüchtete sowohl auf der Flucht als auch in ihrem Heimatland Gewalterfahrungen gemacht haben. Dabei ist auffällig, dass Mädchen und junge Frauen überproportional oft von sexualisierter Gewalt betroffen waren (vgl. Bozay 2019, 32; von Grönheim et al. 2021, 19; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 21 f.; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 2018).

Es wurde auch festgestellt, dass aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten für die meisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sehr belastend sind. Diese Unsicherheit und Angst ist so groß, dass sie signifikante Folgen auf andere Lebensbereiche hat, so wurde beispielsweise festgestellt, dass die psychische Gesundheit oder auch schulischen Leistungen darunter leiden und auch der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung mit pädagogischem Fachpersonal oft erst nach Klärung des Aufenthalts beginnen kann (vgl. Bozay 2019, 36; Lechner/Huber 2017, 5 f.; Sauer 2021, 194; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 18).

Es lässt sich zudem sagen, dass unbegleitete minderjährige Geflüchtete altersuntypisch viel



Verantwortung übernehmen müssen und gleichzeitig mit vielen starren Vorgaben und Unsicherheiten z.B. durch das Asylrecht konfrontiert sind. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete müssen in der Regel viele wichtige Entscheidungen treffen, werden aber gleichzeitig nicht hinreichend informiert und sind z.T. komplett fremdbestimmt (z.B. Verteilungsentscheidungen durch das Jugendamt), was zu einer großen Unsicherheit und Überforderung und damit Belastung führt (vgl. von Grönheim et al. 2021, 19 f.; Lechner/Huber 2017, 115 f.; Schlachzig 2022, 46 f.).

Weitere Gegebenheiten, die von vielen unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten als belastend empfunden werden sind die Trennung von der Familie, Rassismuserfahrungen und auch Anforderungen in der Schule oder Ausbildung (vgl. Lechner/Huber 2017, 117; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 18).

Bezüglich der Wünsche und Ziele, die diese Adressat\*innengruppe hat, lässt sich sagen, dass für viele junge Geflüchtete ihre schulische und berufliche Bildung eine hohe Priorität hat. Auch berichten sehr viele, dass sie so schnell wie möglich Deutsch lernen möchten, neue soziale Kontakte knüpfen und Teil der Gesellschaft werden wollen. Sie wünschen sich nicht zu Letzt eine sichere Bleibeperspektive in Deutschland (vgl. Lechner/Huber 2017, 114; Sauer 2021, 193; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 61).

Auch wenn diese häufigen Problemlagen und Wünsche sich in der Forschung über unbegleitete minderjährige Geflüchtete herausgestellt haben, hat sich jedoch auch gezeigt, dass die Gruppe keineswegs homogen ist. Sowohl die Fluchtgründe der einzelnen Jugendlichen sind sehr verschieden, als auch die einzelnen Milieus und Familienkonstellationen, in denen die Jugendlichen vor der Flucht gelebt haben. Mögliche Fluchtgründe sind beispielsweise (Bürger-)Krieg, politische Unruhen, Armut, Umweltprobleme, Unterdrückung aufgrund der religiösen Zugehörigkeit oder sexueller Orientierung, drohende Zwangsverheiratung oder Zwangsrekrutierung zu Kindersoldat\*innen oder fehlende Zukunftsperspektiven. Oft gibt es auch mehrere Gründe für eine Flucht. Passend zu den verschiedenen Fluchtgründen und Herkunftsmilieus sind auch die Ressourcen, Wünsche und Ziele der Jugendlichen sehr verschieden (vgl. Bozay 2019, 32; Jäggi 2022, 33 ff.; Lechner/Huber 2017, 5, 2017, 113; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 2018). Dies bedeutet für die Soziale Arbeit, dass einerseits ein Bewusstsein für die identifizierten Merkmale dieser Adressat\*innengruppe herrschen sollte, andererseits jedoch auch eine Offenheit für die Verschiedenheit der einzelnen Jugendlichen gegeben sein sollte.

Zuletzt soll noch auf die institutionellen Settings der Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe und der Beschulung im deutschen Schul- und Ausbildungssystem, die ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die Lebensrealität von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten

haben, eingegangen werden.

Zur Unterbringung lässt sich zunächst sagen, dass die meisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind. Dabei haben die Jugendlichen eigentlich die gleichen Möglichkeiten zur Unterbringung wie andere Jugendliche in der Jugendhilfe, es ist jedoch so, dass die allermeisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in der Heimerziehung nach §34 SGB VIII untergebracht sind und dort in Wohngruppen, die sich auf Geflüchtete spezialisiert haben (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 148). Neben Wohngruppen der regulären Kinder- und Jugendhilfe, in der der überwiegende Teil von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten untergebracht ist, gibt es auch Jugendliche, die ambulant betreut werden, wobei dies insbesondere bei den jungen Volljährigen, die Hilfen nach §41 SGB VIII erhalten, der Fall ist. Neben diesen beiden Unterbringungsformen gibt es auch Jugendliche die in Gruppenunterkünften, bei Verwandten oder in Pflegefamilien untergebracht sind (vgl. Sundermeyer/Karpenstein 2024, 41; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 114 f.). Obwohl die große Mehrheit der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in Wohngruppen, die sich auf diese Adressat\*innengruppe spezialisiert haben, ist fraglich, ob dies zielführend ist, denn wie bereits dargelegt, handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, mit heterogenen Bedarfen und Wünschen und eine Unterbringung mit anderen Jugendlichen würde zudem auch die Integration und Vernetzung im Sozialraum fördern, was ja auch von den Jugendlichen selber gewünscht wird. Zudem konnte eine Absenkung der Einrichtungsstandards für unbegleitete minderjährige Geflüchtete beobachtet werden (z.B. kleinerer Betreuungsschlüssel), was in jedem Fall zu problematisieren ist. Ursprünglich waren diese Standardabsenkungen aufgrund von einer plötzlich gestiegenen Nachfrage an Unterbringungsplätzen eingeführt worden, mittlerweile können sie jedoch auf einen Rückbau von Jugendhilfestrukturen zurückgeführt werden (vgl. Brinks/Dittmann 2018, 148 f.; Sauer 2021, 181 ff.; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 2).

Trotz dieser z.T. problematischen Verhältnisse, zeigen die betroffenen Jugendlichen eine relative Zufriedenheit mit ihrer Unterbringung in stationären Einrichtungen (vgl. Sundermeyer/Karpenstein 2024, 37 f.; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 220).

Forschungen haben auch gezeigt, dass die stationären Einrichtungen einen zentralen Lebensmittelpunkt für die Jugendlichen bilden. Es ist ein Ort, an dem sie Kontakte knüpfen, die pädagogischen Mitarbeitenden werden als Bezugs- und Vertrauenspersonen gesehen und es ist auch ein Schutz- und Rückzugsraum (vgl. Sauer 2021, 187 f.; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 220). Bezüglich der Partizipationsmöglichkeiten hat die Forschung ein durchwachsendes Bild gezeichnet. Einerseits gibt es von den Jugendlichen einen Wunsch nach Partizipation. Andererseits wird dies von Einrichtungen nur teilweise ermöglicht. So scheint es unter anderem vom

persönlichen Engagement und der Qualifikation des Fachpersonal abzuhängen, inwiefern Partizipation ermöglicht wird. Es gibt Einrichtungen, in denen es kaum Partizipation gibt bzw. wenn, dann nur in bestimmten Bereichen. Partizipation scheint in jedem Fall kein flächendeckend durchgesetzter Standard in Einrichtungen zu sein. (vgl. Harloff 2024, 99 f.; Sauer 2021, 193; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 2019).

Ein weiterer zentraler Punkt im Leben von vielen unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist der Schulbesuch. Neben den Unterbringungseinrichtungen sind dies die institutionellen Settings, die einen großen Einfluss auf die Lebensrealität der Jugendlichen haben (vgl. Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 222).

Unbegleitete minderjährige Geflüchtete werden zumeist in spezialisierten Schulklassen für Geflüchtete unterrichtet. Studien haben jedoch gezeigt, dass diese Schulen nicht flächendeckend die heterogenen Bedarfe der Jugendlichen adressieren. Weiterhin konnte auch gezeigt werden, dass mit steigendem Alter, die Chancen auf einen Schulbesuch für die Jugendlichen sinken, insbesondere mit Eintritt in die Volljährigkeit. Außerdem sind die Jugendlichen von generellen Problematiken des deutschen Bildungssystems betroffen: es gibt zu wenig Schulplätze und die Wartezeiten auf Plätze im Regelschulbetrieb sind teilweise sehr lang. Ein weiteres relevantes Phänomen, welches sich gezeigt hat ist, dass einige Geflüchtete ihren Aufenthalt in Deutschland durch eine Ausbildung sichern können, dadurch werden sie in die Situation gebracht, die erst beste Ausbildung zu beginnen, ungeachtet dessen, ob diese zu ihren Wünschen, Interessen und Fähigkeiten passt (vgl. Sundermeyer/Karpenstein 2024, 61 ff.; Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 222 f.). Insgesamt zeigt sich also ein eher verbesserungsbedürftiges Bild der Möglichkeiten für Schulbildung für junge Geflüchtete in Deutschland.

## 5. Analyse eines Fallbeispiels vor dem Hintergrund der Theoriebildung: JuWo III

Um die oben beschriebenen Grundlagen greifbar machen zu können und zu veranschaulichen, wie Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in der Praxis aussehen kann, wird in diesem Kapitel exemplarisch eine reale Wohngruppe, die mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten arbeitet, vorgestellt und hinsichtlich der Partizipationspraxis analysiert.

## 5.1 Kurzvorstellung der Wohngruppe

Die Wohngruppe, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, ist wie oben bereits erwähnt die JuWo III, die vom Träger Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e.V. (im Folgenden „AWO“ genannt) betrieben wird. Die JuWo III bietet eine ambulant betreute Wohnform an, d.h. die JuWo III stellt einen Wohnraum, welcher nicht rund um die Uhr betreut ist. Die Wohngruppe bietet acht Plätze, wobei insbesondere 16 – 18-jährige nach § 27 SGB VIII und bei Bedarf auch 18 – 21-jährige nach § 41 SGB VIII betreut werden. Weiterhin werden hauptsächlich unbegleitete minderjährige Geflüchtete betreut, in Ausnahmefällen jedoch auch Jugendliche ohne Fluchtgeschichte. Weitere Voraussetzungen für die Betreuung in der Wohngruppe ist, dass keine akute Suizidalität, geistige Behinderung oder primäre Suchterkrankung vorliegt und eine relative Selbstständigkeit gegeben ist, da es eine betreuungsfreie Zeit gibt. Die Wohnung ist in Hamburg-Niendorf gelegen und fußläufig sind zahlreiche Lebensmittel- und Bekleidungsgeschäfte und Ärzt\*innen erreichbar und es gibt eine gute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 2).

Neben den Einzelzimmern, in denen die Jugendlichen untergebracht sind und die von den Jugendlichen selbstständig eingerichtet werden, gibt es vollausgestattete und moderne Gemeinschaftsräume (Wohnzimmer, Küche, Badezimmer, Fitnessraum, Waschküche, Terrasse). Zudem ist das Büro der pädagogischen Fachkräfte auch in der Wohnung (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 11).

Das pädagogische Team besteht aus Sozialarbeitenden und Erzieher\*innen, welche Montags bis Freitags zwischen 09:00 Uhr und 21:00 Uhr vor Ort bzw. erreichbar sind (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 12).

Fester Bestandteil der pädagogischen Betreuung und des Lebens in der Wohngruppe sind Einzelgespräche zwischen Fachkräften und den Jugendlichen, ein wöchentlicher Gruppenabend, der für alle Jugendlichen verpflichtend ist, ein Putzplan, der die Reinigung der Gemeinschaftsräume regelt, gemeinsame Freizeitaktivitäten (z.B. Schwimmengehen, Kinobesuche) und eine verpflichtende Gruppenreise im Sommer (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 6 f.).

Die Ziele der pädagogischen Betreuung sind im Konzept der Einrichtung wie folgt formuliert:

„[...] Die Bewältigung von Entwicklungsproblemen, möglichst unter Einbezug des sozialen Umfeldes und die Verselbständigung unter Erhaltung des Lebensbezugs der Familie. Die Hilfe soll nachhaltig wirken, das heißt Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Menschen und deren Lebensmöglichkeiten erweitern. Dazu bedarf es des Zugangs und der Teilnahme an den Regelangeboten (Schule, Sport, Freizeit, Kultur).“ (AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 3)

Dies soll unter anderem durch Unterstützung in Behördenangelegenheiten, im

schulischen/beruflichen und medizinischen Bereich, durch eine gemeinsame Erarbeitung von Zukunftsperspektiven und durch Hilfestellungen in der Lebensführung und Alltagsgestaltung erreicht werden (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 6 ff.).

Weiterhin wird im Einrichtungskonzept explizit erwähnt, dass Partizipation und damit die Beteiligung der Jugendlichen an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in der Einrichtung ein zentrales Ziel ist (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 3).

## 5.2 Analyse der Partizipationsmöglichkeiten in der Wohngruppe

Die AWO arbeitet für ihr Qualitätsmanagement mit Normen nach DIN, EN und ISO Standards, d.h. die AWO-internen Leitsätze und Werte werden normiert und je nach Anwendungsgebiet kleinteilig formuliert (vgl. AWO Bundesverband e.V. 2024). Im Rahmen dieser Analyse werden daher neben dem Einrichtungskonzept auch die AWO-internen Normen für das Leitbild und Leitsätze in den Hilfen zur Erziehung und auch für Partizipation in den Hilfen zur Erziehung zugezogen.

In der Norm bzgl. des Leitbilds und der Leitsätze in den Hilfen zur Erziehung, zu welchen die Einrichtung gehört, wird u.a. genannt, dass die AWO demokratisches Denken und Handeln fördert und zu diesem Zweck sollen auch in den Einrichtungen partizipative Strukturen herrschen. Weiterhin formuliert die AWO, dass sie sich für gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen „ungeachtet ihrer ethnischen Herkunft, Religion oder Weltanschauung, der sexuellen Identität, ihres Geschlechts, ihres Alters oder einer Behinderung“ (AWO Landesverband Hamburg e.V. 2022, 1) einsetzt. Darüber hinaus verpflichtet sich die AWO in dem Dokument zu einer transparenten Arbeit und ihre Adressat\*innen dabei zu unterstützen, ihr Leben eigenständig und selbstbestimmt zu führen (vgl. ebd., 1 f.). Es lässt sich also feststellen, dass die AWO grundlegende Weichen für eine partizipative Praxis gelegt hat, indem sie sie schon in ihrem Leitbild erwähnt hat. Es fällt auch auf, dass Partizipation in den Einrichtungen scheinbar nicht als (Schein-)Partizipation, die lediglich für eine höhere Akzeptanz der vorher bestimmten Maßnahmen sorgen soll, praktiziert werden soll, sondern dadurch, dass die AWO demokratisches Denken, gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben der Adressat\*innen als eigenständige Ziele formuliert hat, Partizipation scheinbar so verstanden wird, dass die Adressat\*innen tatsächliche Entscheidungsmacht haben (denn dies ist im Sinne tatsächlich demokratischer und selbstbestimmter Strukturen). Sicherlich lässt sich auch sagen, dass dadurch, dass partizipative Grundsätze ihren Platz im grundlegenden Leitbild der Hilfen zur Erziehung gefunden haben, ihnen eine relativ hohe Priorität zugesprochen wird und sie dadurch in gewisser Weise auch einforderbar werden (sowohl von Mitarbeitenden als auch Adressat\*innen).

Zudem betont die AWO indirekt auch, dass Adressat\*innen, die von verschiedenen Diskriminierungsweisen betroffen sind, ebenfalls in partizipativen Prozessen zu beteiligen sind. Die Formulierung kann zwar als etwas unglücklich gewertet werden, da die AWO „ungeachtet“ dieser Diskriminierungsweisen gesellschaftliche Teilhabe fordert und argumentiert werden könnte, dass diese Differenzkategorien gerade *nicht* unbeachtete bleiben sollten. Wie Knauer und Sturzenhecker 2005 herausgestellt haben, sind Differenzkategorien unbedingt zu beachten, um gleiche Rechte durchzusetzen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 72). Dennoch kann dieser Aspekt des Leitbildes in Bezug auf die hier untersuchte Einrichtung so gelesen werden, dass Partizipation rassistisch (da die Adressat\*innen der Einrichtung insbesondere von Rassismus betroffen sind) umgesetzt werden sollte.

Neben dieser Norm zum Leitbild der AWO gibt es eine Norm speziell für Partizipation in den Hilfen zur Erziehung, wodurch auch die hohe Priorisierung von Partizipation in der Arbeit deutlich wird. In dieser Norm wird zunächst festgeschrieben, dass Partizipation ein Recht der Adressat\*innen ist, dies ist formal wichtig, da es deutlich macht, dass Partizipation nicht von der Gnade oder aktuellen Befindlichkeit der Fachkraft abhängen darf, sondern sie eben immer gegeben sein sollte und etwas, was den Adressat\*innen zusteht. Weiterhin wird klar gemacht, dass *alle* Mitarbeitenden, für die Umsetzung von Partizipation zuständig sind: sowohl die Leitungen als auch pädagogische Fachkräfte als auch andere Mitarbeitende. Dies ist ein wichtiger Punkt, damit sich eben auch alle Mitarbeitenden dafür zuständig fühlen. Darüber hinaus wird auch spezifiziert, dass konkrete partizipatorische Strukturen, im Einrichtungskonzept festzulegen sind (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2020, 1). Neben diesen grundlegenden Bestimmungen als was Partizipation zu sehen ist und von wem und wo sie zu gestalten ist, sind in der Norm weitere konkretere Standards für eine partizipative Arbeit formuliert. In diesen Standards ist festgehalten, dass alle pädagogischen Mitarbeitenden sowohl im Team als auch mit den Adressat\*innen Möglichkeiten und Grenzen, d.h. den allgemeinen Rahmen für Partizipation klären müssen und im Team regelmäßige darüber reflektiert werden soll. Weiterhin sind die pädagogischen Mitarbeitenden dafür zuständig, „verlässliche und verbindliche Verfahren der Beteiligung“ (AWO Landesverband Hamburg e.V. 2020, 1) zu entwickeln, diese mit den Adressat\*innen zu besprechen und die Adressat\*innen darin zu bestärken, sich sowohl mittels dieser Verfahren, aber auch anderweitig an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und auch Anregungen und Kritik zu äußern, wobei letzteres vom Team zur Weiterentwicklung genutzt werden soll (vgl. ebd., 1 f.).

Bezüglich dieser Norm ist zunächst positiv anzumerken, dass Partizipation scheinbar als sehr verbindlich in den Einrichtungen gesehen wird und auch die Zuständigkeiten für die

Durchsetzung von Partizipation geklärt wird. Auch die Benennung von Standards für eine partizipative Praxis erscheint durchaus sinnvoll. Die Standards passen auch zu den in Kapitel 2.2 genannten Möglichkeiten zur Implementierung von Partizipation in Einrichtungen. So wird beispielsweise erkannt, dass es partizipative Strukturen bedarf und auf das Einrichtungskonzept verwiesen und die Mitarbeitenden zur Entwicklung von verbindlichen Beteiligungsverfahren verpflichtet. Weiterhin wird auch adressiert, dass es relevant ist, den Rahmen (und damit auch Grenzen) von Partizipation mit den Adressat\*innen zu klären. Dennoch wäre es denkbar, die Norm noch weiter zu differenzieren. Natürlich kann damit argumentiert werden, dass ja benannt ist, dass alle konkreteren Schritte einer partizipativen Praxis im Einrichtungskonzept zu bestimmen sind. Dies macht sicherlich auch Sinn, vor dem Hintergrund, dass es diverse Einrichtungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung gibt und diese Einrichtungen je nach Adressat\*innen-Gruppe und Arbeitsweise unterschiedliche Methodiken anwenden sollten. Dennoch wäre es auch denkbar für verschiedene Einrichtungstypen, bestimmte Partizipationspraxen vorzuschlagen, sodass die Vorgaben noch etwas greifbarer und evtl. verbindlicher sind.

Wird nun das Einrichtungskonzept hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten untersucht, lassen sich zahlreiche Ansätze identifizieren.

Zunächst kann hier genannt werden, dass als eins der Hauptziele der Betreuung in der Einrichtung die „Partizipation der Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungs- und Handlungsprozessen, die das gemeinsame Zusammenleben in der Jugendwohnung betreffen, wie z.B. die Gestaltung der Gruppenabende und gemeinsamer Unternehmungen, das Aushandeln von Regeln oder die Gestaltung der Gemeinschaftsräume“ (AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 3) genannt wird. Passend dazu wird später auch noch einmal gesagt, dass transparent gearbeitet wird und die größtmögliche Partizipation angestrebt wird (vgl. ebd., 6).

Um dieses Ziel zu erreichen wird bzgl. der Haltung der Mitarbeitenden formuliert, dass die Mitarbeitenden an einer verlässlichen Bindung mit den Adressat\*innen arbeiten und eine wertschätzende und beteiligungsfreundliche Grundhaltung an den Tag legen. Darüber hinaus wird herausgestellt, dass die Kommunikation in der Einrichtung offen und ehrlich ist und möglichst keine formalen, hierarchischen Kommunikationswege genutzt werden, sondern die Mitarbeitenden einfach und unkompliziert bei Belangen angesprochen werden können (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 5 f.).

Konkrete Bereiche und Vorgehen, wie Partizipation durchgeführt wird, werden auch genannt. So wird beispielsweise erklärt, dass die Jugendlichen ihre Wünsche bzgl. des verpflichtenden wöchentlichen Gruppenabends, der Alltagsgestaltung und des gemeinsamen Putzplans berücksichtigt werden. Außerdem können die Jugendlichen im Rahmen von Gruppengesprächen

Gruppenregeln beschließen, gemeinsame Aktivitäten und Projekte planen und eigene Anliegen hervorbringen. Darüber hinaus gibt es auch ein Beschwerdemanagement, welches nicht näher beschrieben ist. Als partizipativ im weiteren Sinne kann auch gewertet werden, dass die Jugendlichen eigenständig und bei Bedarf mit Unterstützung der Mitarbeitenden ihre Zimmer einrichten können (vgl. AWO Landesverband Hamburg e.V. 2021, 5 f.).

Alles in Allem lässt sich zu den Partizipationsansätzen im Konzept sagen, dass einerseits zwar die Wichtigkeit und Verbindlichkeit von Partizipation herausgestellt wird, die strukturelle Implementierung (zumindest im Konzept) noch zu wünschen übriglässt. Es werden zwar einzelne konkrete Bereiche genannt, in denen sich die Jugendlichen beteiligen können und es wird betont, dass die Jugendlichen bei Anregungen auch Gehör finden, aber wie in Kapitel 2.2 erklärt, hat sich gezeigt, dass Beteiligung in vielen Fällen erlernt und erprobt werden muss und am besten mittels fester Verfahren erfolgt. Im Konzept werden lediglich offene Gespräche und ein Beschwerdemanagement, welches nicht näher erläutert ist, als Beteiligungsverfahren genannt. Bezüglich der Haltung und Fachkompetenz des Personals wird zwar betont, dass es eine beteiligungsfreundliche Haltung gibt, es wird jedoch nicht näher erläutert, wie diese erzeugt bzw. überprüft wird. Denkbar wäre hier, regelmäßige verpflichtende Fortbildungen oder Team-Tage zu diesem Thema zu etablieren.

Völlig vernachlässigt werden im Konzept zwei wichtige Aspekte von gelingender Partizipation: Der Umgang mit Differenz bzw. Diskriminierungsweisen und auch die Evaluation von Partizipation. Wie bereits (mehrfach) erwähnt, sind die Jugendlichen in der Einrichtung mehrheitlich von Rassismus betroffen und zudem ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie psychisch belastet sind, beispielsweise durch traumatische Fluchterlebnisse, die Trennung von der Familie oder auch einen ungewissen Aufenthalt, sehr hoch. Es handelt sich also um eine besonders vulnerable Adressat\*innengruppe, was in Partizipationskonzepten unbedingt mitgedacht werden muss. Evaluation von Partizipation ist immer angezeigt, jedoch natürlich insbesondere in der Arbeit mit einer so vulnerablen Gruppe.

Insgesamt lässt sich aufgrund des Einrichtungskonzepts vermuten, dass Partizipation zwar gewollt und durchaus möglich ist, dadurch dass sie jedoch nicht fest und nicht in allen Facetten im Einrichtungskonzept implementiert ist, scheint es auch so, dass es sehr abhängig ist von der zuständigen Fachkraft und anderen Faktoren wie bspw. zeitlichen Ressourcen, ob und inwieweit Partizipation im Alltag umgesetzt wird.



## 6. Implikationen für eine rassismuskritische Partizipationspraxis im Kontext der Wohngruppenarbeit

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, was für Implikationen sich für die Partizipationspraxis in Wohngruppen für minderjährige unbegleitete Geflüchtete ergeben, wenn ein rassismuskritische Perspektive eingenommen wird. Dafür werden zunächst allgemeine Spannungsfelder im Bereich der partizipatorischen Praxis mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten dargestellt und anschließend aufgezeigt, wie im konkreten Beispiel der JuWo III mit diesen Spannungen umgegangen werden könnte.

### 6.1 Spannungsfelder

Bezüglich der Spannungsfelder in der Partizipationspraxis mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in der Wohngruppenarbeit können zunächst allgemeine Spannungsfelder, die es in Partizipationsansätzen in der Sozialen Arbeit gibt, genannt werden. Dazu zählen, wie in Kapitel 2 bereits dargestellt, beispielsweise dass es sich für eine Fachkraft ungewohnt und unsicher anfühlen kann, (Entscheidungs-)Macht abzugeben und die Ungewissheit eines ergebnisoffenen Prozesses auszuhalten oder auch dass partizipative Prozesse Zeit und Geduld erfordern, wobei zeitliche und personelle Ressourcen in den meisten sozialarbeiterischen Feldern sowieso ein knappes Gut sind.

Diese sowieso vorhandenen Spannungen können sich in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten noch weiter verschärfen, wenn es zu Standardabsenkungen in den Wohngruppen kommt. Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, kam es schon zu Standardabsenkungen in diesem Arbeitsfeld, welche sich beispielsweise durch verschlechterte Personalschlüssel ausdrücken. War schon in der Vergangenheit die Zeit knapp für partizipative Prozesse in der Sozialen Arbeit, ist sie es nun noch mehr.

Bezüglich des Umstandes, dass unbegleitete minderjährige Geflüchtete in der Regel von Rassismus betroffen sind, lässt sich sagen, dass es einen maßgeblich defizitären Blick auf rassifizierte Menschen gibt, welcher auch Folgen auf deren Partizipationsmöglichkeiten hat. So werden Geflüchtete, wie in Kapitel 3 aufgezeigt oft entweder als passive, hilflose Opfer oder auch als gewaltbereite, unzivilisierte Täter imaginiert. Gerade die Kombination aus Jugend und Rassifizierung führt oft zu einer Vorstellung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten als Täter. Diese Vorstellungen passen nicht zu der Grundvoraussetzung für Partizipation, dass die Menschen eigenverantwortlich und autonom handeln können und sollen. Das Opfer-Narrativ legt einerseits eine bevormundende und paternalistische Haltung als Fachkraft nahe, das Täter-

Narrativ andererseits fordert zu einer strengen, strafenden und ebenfalls bevormundenden Haltung auf. Beides widerspricht einer grundlegend partizipativen Haltung. Weiterhin lässt sich sagen, dass rassifizierte Personen oft nicht als eigenständige Subjekte wahrgenommen werden, was natürlich einen ressourcenorientierten und partizipationsfreundlichen Blick ebenfalls erschwert. Im Sinne der vorherrschenden Kulturalisierungspraxis, die, wie in Kapitel 3 ebenfalls beschrieben, oft noch in der Sozialen Arbeit vorzufinden ist, ist es auch naheliegend, Komplikationen oder zeitaufwändige (aber wichtige!) Prozessschritte in der Partizipationspraxis so abzutun, dass junge Geflüchtete einfach kulturell bedingt nicht interessiert oder auch kompetent genug für Beteiligungsvorgänge sind. Dies passt gut zu der dichotomen Vorstellung von „unserer“ westlichen, zivilisierten und damit demokratischen Kultur und einer „anderen“ un-zivilisierten und damit undemokratischen Kultur, die eben einfach nicht so geeignet für Partizipation scheint. Hier ist zu beachten, dass die meisten Sozialarbeitenden es natürlich klar von sich weisen würden, so eine defizitäre und auch rassistische Sicht auf ihre Adressat\*innen zu haben. Dies ändert aber wenig an dem Umstand, dass sie dennoch rassistische Perspektiven (re-)produzieren und erschwert sogar eher den Umgang damit, da durch die Verschleierung der Diskriminierungspraxis erschwert wird, daran zu arbeiten.

Ein weiteres Spannungsfeld in der partizipativen Praxis mit jungen Geflüchteten kann die Sprache sein. Partizipation kann als dialogische und kommunikative Praxis verstanden werden, in der es immer wieder Aushandlungs- und Verständigungsprozesse gibt. Um einen gleichberechtigten Austausch zu haben, ist es daher unabdingbar, dass alle Beteiligten sich verstehen können (vgl. Renner 2019, 78).

Weiterhin sind junge Geflüchtete von zahlreichen (psychischen) Belastungen betroffen. Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, haben viele unbegleitete minderjährige Geflüchtete traumatisierende Erfahrungen in ihrem Heimatland oder auch auf der Flucht gemacht. Auch ihre aktuelle Lage ist oft von belastenden Gegebenheiten wie beispielsweise einer unsicheren Bleibeperspektive, der Trennung von der Familie oder Rassismuserfahrungen geprägt. Diese belastende Ausgangslage erfordert viele Ressourcen und Kapazitäten von den jungen Menschen, was zweierlei partizipationsbezogene Spannungsfelder zum Ergebnis haben kann. Einerseits ist Partizipation nicht nur für Fachkräfte ein Prozess, der Zeit und emotionale und mentale Kapazitäten erfordert, sondern eben auch für die Adressat\*innen. Es ist also durchaus möglich, dass die Jugendlichen durch ihre (psychische) Belastung keine Kapazitäten mehr haben, um zusätzlich noch langwierige partizipative Prozesse mitzumachen. Andererseits kann die psychische Belastung der Jugendlichen dazu führen, dass der Beziehungsaufbau zu den Fachkräften erschwert ist, lange dauert oder beispielsweise erst nach der Klärung des Aufenthaltsstatus wirklich möglich ist. Da

partizipative Prozesse ein gegenseitiges Vertrauen erfordern, können auch sie dadurch beeinträchtigt sein, wenn es keine stabile Arbeitsbeziehung zwischen Fachkraft und Adressat\*in gibt. Darüber hinaus ist es möglich, dass junge Geflüchtete durch die rassistisch bedingte defizitäre Wahrnehmung, die oben bereits beschreiben wurde und auch durch daraus resultierende bereits erlebte negative Erfahrungen, einen geschwächten Selbstwert oder ein geschwächtes Selbstvertrauen haben und sich ggf. schon mit minimalen eher scheinpartizipatorischen Angeboten zufriedengeben. Partizipation erfordert von den Beteiligten, sich für sich selber stark zu machen und seine eigenen Interessen und Meinungen zu vertreten, dies ist natürlich erschwert, wenn man selber einen defizitären Blick auf sich hat und das Gefühl bekommen hat, dass man sich schon mit sehr wenig zufriedengeben muss.

Ein weiteres relevantes Spannungsfeld in der partizipatorischen pädagogischen Praxis mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist die in Kapitel 4.2 erklärte, potentiell konfliktreiche Ausgangslage zwischen Kinder- und Jugendhilferecht und Aufenthaltsrecht. Beide Rechtsbereiche sind relevant für unbegleitete minderjährige Geflüchtete, haben z.T. jedoch konträre Zielsetzungen. Es stellt sich also beispielsweise die Frage, wie sinnvoll und glaubhaft Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe denn überhaupt sein kann, wenn wirklich relevante Lebensbereiche und Fragen wie beispielsweise, ob eine Person überhaupt langfristig in Deutschland bleiben kann und wenn ja, unter welchen rechtlichen Bedingungen, überwiegend fremdbestimmt sind und nicht offen für partizipatorische Arbeit. Wie sinnvoll ist es Jugendliche mittels demokratischer Verfahren über ihre Putzpläne und Gruppenabende in den Wohngruppen entscheiden zu lassen, wenn sie nur sehr begrenzten Einfluss darauf haben, ob sie evtl. in näherer Zukunft abgeschoben werden?

Zuletzt ist noch zu nennen, dass sich gezeigt hat, dass die Fachkräfte in den Wohngruppen, in denen unbegleitete minderjährige Geflüchtete wohnen, oft die Hauptbezugs- und auch -ansprechpersonen für die Jugendlichen in verschiedenen Anliegen sind. Dies verstärkt das ohnehin vorhandene Machtungleichgewicht noch zusätzlich, da die Jugendlichen oft kein großes Netzwerk an unterstützenden Personen haben, wodurch eine Beteiligung auf Augenhöhe erschwert wird.

Es wird deutlich, dass es zahlreiche Spannungsfelder in der partizipatorischen Praxis mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten gibt, die spezifische Kompetenzen und ständige Reflexionen bedürfen, um angemessen bearbeitet werden zu können und eine echte Partizipationspraxis (und nicht nur Scheinpartizipation) etablieren zu können.

## 6.2 Impulse zum Umgang mit Spannungsfeldern

Nachdem mögliche Spannungsfelder in der partizipatorischen Arbeit mit jungen Geflüchteten dargestellt wurden, werden im nachfolgenden Kapitel mögliche Umgangsweisen mit diesen Spannungen beleuchtet und skizziert, wie diese in der oben analysierten JuWo III implementiert werden könnten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Analyse ergeben hat, dass die partizipatorischen Strukturen und Ansätze in der Einrichtung ausbaufähig sind.

Die Analyse hat u.a. ergeben, dass es eine konkretere und festgeschriebene Partizipationsstruktur in der Einrichtung geben könnte. Wie in Kapitel 2 bereits erläutert, sind konkrete Partizipationsstrukturen sinnvoll und notwendig, nicht nur, um einer Willkür entgegenzuwirken, sondern auch weil so (zeitliche, finanzielle und personelle) Ressourcen besser eingeräumt werden können und auch das Erproben und Erlernen von Beteiligungsverfahren besser möglich ist. Im konkreten Beispiel der JuWo III könnte das zunächst heißen, dass ein gesondertes Partizipationskonzept entwickelt wird. Hierzu wäre es denkbar, entweder einen oder mehrere Team-Tage abzuhalten oder auch Beteiligungskordinator\*innen zu benennen.

Weiterhin könnten feste Fortbildungen, Supervisionen oder Reflexionsrunden in regelmäßigen Abständen zu relevanten Themen wie beispielsweise Rassismuskritik, Machtkritik in der Sozialen Arbeit, Ressourcenarbeit oder Empowerment geplant und festgeschrieben werden.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fordert in seinen Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung auch die flächendeckende Etablierung von digitalen Beteiligungsverfahren und technischen Standards hierfür (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023, 97 ff.). Dies macht natürlich generell vor dem Hintergrund der aktuellen technischen Entwicklung Sinn, kann aber gerade in der Arbeit mit einer Adressat\*innengruppe mit der es mit hoher Wahrscheinlichkeit eine sprachliche Barriere gibt, hilfreich sein. Mittels digitaler Beteiligungsverfahren kann unkompliziert die Sprachbarriere umgangen werden und ein alternativer Austausch geschaffen werden. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die gesamte Kommunikation auf die digitale Ebene verlagert wird, sie kann jedoch als Unterstützung genutzt werden.

Bezüglich einer möglichen Sprachbarriere kann es auch sinnvoll sein, Dolmetscher\*innen strukturell in die Arbeit einzubinden. So könnten möglicherweise zu den wöchentlichen Gruppenabenden bei Bedarf Dolmetscher\*innen anwesend sein. Generell sollte es ein gutes Netzwerk an unkompliziert erreichbaren Dolmetscher\*innen geben.

In dem Partizipationskonzept sollten zudem weitere Beteiligungsverfahren für die Jugendlichen bestimmt werden. Dabei sollte schon die Auswahl des Beteiligungsverfahrens gemeinsam mit den Jugendlichen erfolgen. Die Etablierung weiterer Beteiligungsverfahren ist insbesondere

angezeigt, da Studien gezeigt haben, dass solche Gruppenabende, wie sie auch in der JuWo III praktiziert werden, ein häufiges Phänomen in der Wohngruppenarbeit mit jungen Geflüchteten sind. In diesen Studien hat sich jedoch gezeigt, dass solche Veranstaltungen häufig eher scheinpartizipatorisch sind und lediglich dafür genutzt werden, dass Fachkräfte die Adressat\*innen über bestimmte organisatorische Gegebenheiten informieren und keine echte Beteiligungskultur entsteht (vgl. Thomas/Sauer/Zalewski 2018, 138 ff.). Mögliche Beteiligungsverfahren, die etabliert werden könnten, sind beispielsweise Vertretungsstrukturen (z.B. gewählte Sprecher\*innen für die Jugendlichen) oder auch eine feste Beschwerdestruktur, die auch regelmäßig erprobt wird.

Um Partizipation strukturell in der JuWo III zu implementieren, könnte es zudem sinnvoll sein, den Einzug neuer Jugendlicher konkreter zu gestalten. Dies ist insbesondere partizipationsförderlich, da sich gezeigt hat, dass es für junge Geflüchtete oft herausfordernd ist, in eine neue Einrichtung zu ziehen und dieser Einzug so gestaltet sein sollte, dass der jungen Person Sicherheit vermittelt und Orientierung geboten wird. Dies kann z.B. durch ein Buddy-System oder Einzugsrituale (z.B. gemeinsames Abendessen zum Einzug mit allen Jugendlichen) erfolgen. So wird nicht nur der allgemeine Einzug für den Jugendlichen erleichtert, sondern der Jugendliche auch gleich mit dem Partizipationskonzept vertraut gemacht und die ersten Weichen für eine Beteiligung gelegt (vgl. von Grönheim et al. 2021, 67 ff.).

Darüber hinaus ist es auch angezeigt, Evaluationsverfahren für die Partizipation in der JuWo III zu implementieren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Partizipation nicht nur von den Fachkräften sondern auch von den Adressat\*innen evaluiert wird. Hier können beispielsweise regelmäßig Nachbesprechungstreffen oder auch digitale Frage-Tools genutzt werden.

Die vorgestellten partizipatorischen Strukturelemente adressieren natürlich einerseits generelle Herausforderungen bei einer partizipatorischen Sozialen Arbeit, andererseits sind sie gerade in der Arbeit mit einer Adressat\*innengruppe, die in einer besonderen Weise von Diskriminierung und auch politischen Repressionen betroffen ist, angezeigt. Grund hierfür ist, dass selbst bei einer intensiven Auseinandersetzung mit Rassismus, nie ganz sicher sein kann, dass es nicht doch beispielsweise zu kulturalisierenden Zuschreibungen kommt. Daher macht es Sinn, auch über eine strukturelle Ebene, Partizipation abzusichern. Bezüglich der politischen Repressionen ist zu sagen, dass die Schaffung von festen Partizipationsstrukturen sinnvoll ist, um ggf. ganz konkrete Forderungen an Entscheidungsträger\*innen machen zu können, (z.B. mehr Gelder für gemeinsame Unternehmungen oder die Ausstattung in der Einrichtung), aber auch, um die Adressat\*innen dafür zu befähigen, sich für ihre Rechte einzusetzen und Widerstand gegen repressive Praktiken auszuüben (auch in anderen Kontexten als der JuWo III).

Nachdem nun mögliche Strukturelemente für eine gelingende Partizipationspraxis in der JuWo III genannt wurden, werden im kommenden Abschnitt spezifische Fachkompetenzen, die eine Beteiligungskultur in der Einrichtung ermöglichen, vorgestellt.

Wie bereits beschrieben, sind bei der partizipativen Arbeit, dialogische Methoden angezeigt. Gerade in der Arbeit mit einer Personengruppe, deren Lebensrealität in vielen Fällen sehr anders ist als die der Fachkräfte. Natürlich gibt es auch Fachkräfte, die beispielsweise selber Fluchterfahrungen gemacht, Rassismus und politische Repressionen erfahren oder auch als junger Mensch von ihrer Familie getrennt wurden. Dennoch sind die aktuelle Lebensrealität und das Milieu aus dem die Fachkräfte stammen, oft sehr anders als das der Adressat\*innen. Dialogische Methoden können als Fachkompetenz erlernt werden und helfen dabei, andere Lebensentwürfe und Deutungen auszuhalten, rassistische Zuschreibungen zu minimieren und somit Partizipation zu erleichtern (vgl. Lutz 2017, 207 f.). Solche dialogischen Methoden können auch dafür genutzt werden, um Transparenz und die Informiertheit der Adressat\*innen zu gewährleisten. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete sind nach ihrer Ankunft in Deutschland mit einer Vielzahl neuer Systeme, Regeln und Erwartungen konfrontiert (z.B. Bildungssystem, Aufenthaltsrecht). Der erste Schritt zu gelingender Partizipation ist Transparenz und Zugriff auf relevante Informationen zu haben. In dialogischen Prozessen, können für die Fachkraft unerwartete Wissenslücken und Ungewissheiten entdeckt werden und anschließend aufgeklärt werden (vgl. von Grönheim et al. 2021, 51 ff.).

Wie oben beschrieben, ist ein weiteres Spannungsfeld in der partizipatorischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die Herausforderung bei partizipatorischen Prozessen mitzuwirken, wenn eine psychische Belastung oder ein geschwächtes Selbstvertrauen vorliegt. Dieses Spannungsfeld kann mittels Ressourcenarbeit adressiert werden. So könnten in der JuWo III beispielsweise regelhaft mit allen Jugendlichen eine Ressourcenkarten erstellt werden. Die Ressourcenkarte würde die Ressourcen des\*der Jugendlichen verbildlichen und aufzeigen und könnte bei individuellen herausfordernden Situationen genutzt werden, um einen Überblick über mögliche Handlungsoptionen aufzuzeigen. So könnte die Selbstwirksamkeit (und damit im besten Fall das Selbstvertrauen) gestärkt werden und auch individuelle Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen entwickelt. Beides sind gute Voraussetzungen für das Gelingen von Partizipation. Darüber hinaus würde auch die Ressourcenorientierung der Fachkraft durch Ressourcenarbeit gestärkt, was sich ebenfalls positiv auf Partizipationsprozesse auswirkt (vgl. von Grönheim et al. 2021, 45 ff.). Es gilt aber dennoch auch hier, dass dieses Spannungsfeld sich wahrscheinlich nicht vollständig auflösen lässt. Daher gilt es von Seiten der Fachkräfte auch zu akzeptieren, wenn Adressat\*innen nicht in der Lage oder gewillt sind, bei

Beteiligungsverfahren teilzunehmen. Es sollte jedoch signalisiert werden, dass sobald sich dieser Zustand ändert, es dem\*der Adressat\*in möglich ist, sich doch zu beteiligen.

Eine weitere Fachkompetenz, die für die JuWo III bezüglich gelingender Partizipation, relevant sein könnte, ist das Arbeiten mit Empowerment-Strategien. In Kapitel 2 wurde bereits dargestellt, dass Empowerment strukturell implementiert werden sollte, um eine partizipatorische Praxis zu gewährleisten. Als Fachkompetenz kann das bedeuten, dass das Handeln der Fachkräfte so gestaltet ist, dass die Autonomie und die Kompetenzen der Jugendlichen zu jedem Zeitpunkt anerkannt und gefördert werden. So kann eine Selbstermächtigung der Jugendlichen erreicht werden, die dann Partizipation ermöglicht. Besonders in der Arbeit mit jungen Geflüchteten ist dies angezeigt, da wie in den Spannungsfeldern dargestellt, eine (rassistisch motivierte) bevormundende und defizitorientierte Sicht auf die Adressat\*innen partizipatorischen Ansätzen im Weg steht (vgl. Wiedemann 2017, 99 f.). Wiedemann beschreibt die partizipationsorientierte Empowerment-Praxis mit jungen Geflüchteten wie folgt:

„Auf die Unterkunft für Geflüchtete bezogen, bedeutet dies, dass Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit den Bewohnern nicht die angesichts der Machtverhältnisse naheliegende Rolle als Helfer und Entscheidungsträger annehmen, sondern sich bewusst darauf beschränken, Diskussionsprozesse anzustoßen und zu moderieren und ihr eigenes Expertenwissen nur dann beratend einzubringen, wenn sie um Rat gebeten werden.“ (Wiedemann 2017, 101)

Außerdem kann bei den partizipationsrelevanten Fachkompetenzen auch (sozialarbeits-)politische Arbeit genannt werden. Dies kann aus verschiedenen Perspektiven eine partizipationsrelevante Bedeutung haben. Zum einen wurde schon mehrmals herausgestellt, dass Partizipation bestimmte zeitliche, personelle und fachliche und damit letztendlich finanzielle Ressourcen erfordert. Die Etablierung von Partizipationsstrukturen in das Einrichtungskonzept, damit Partizipation bei mangelnder Zeit nicht unter den Tisch fällt, ist zwar sicherlich eine gute Idee, aber was, wenn die Zeit bzw. das Geld für mehr Fachleistungsstunden schlicht nicht vorhanden ist? Gerade in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ein relevantes Thema, da es wie in Kapitel 4.2 bereits beschrieben bestimmte Standardabsenkungen für die Arbeit mit dieser Adressat\*innengruppe gab. Eine mögliche Reaktion auf solche Einschränkungen ist politischer Natur. Beispielsweise gab es im Mai 2024 einen Zwischenruf von verschiedenen großen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, der die Einhaltung der Rechte von allen Kindern und Jugendlichen und damit auch von jungen Geflüchteten fordert. So steht in dem Zwischenruf geschrieben:

„Die Unterzeichner\*innen sehen mit großer Sorge, dass die Rechte junger Geflüchteter in Deutschland beschnitten werden und Hilfebedarfe von öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zum Teil pauschal geringer eingeschätzt werden. Hintergrund sind Erlasse und Empfehlungen verschiedener Bundesländer, die eine Qualitätsabweichung für etwa 16-jährige männliche unbegleitete Geflüchtete ermöglichen, die aber mit dem geltendem Recht – so ein aktueller umfassender Fachbeitrag – nicht im Einklang stehen. Die Unterzeichner\*innen sehen das Primat der Kinder- und Jugendhilfe – die Vorrangstellung der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe – und die Rechtsstaatlichkeit verletzt und fordern eine Rückkehr zu diesen Prämissen einer demokratisch verfassten Jugendhilfe. Sie fordern zudem die Kinder- und Jugendhilfe für alle jungen Menschen rechtebasiert auszugestalten.“ (Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen 2024)

Diesen Zwischenruf hat auch der Träger der JuWo III, die AWO, unterschrieben. Dies ist ein Beispiel dafür, wie auf einer politischen Ebene Bedingungen für eine partizipatorische Praxis geschaffen werden können. Denkbar könnte für das Beispiel der JuWo III auch sein, dass Fachkräfte sich lokalpolitisch für ihre Arbeitsbedingungen einsetzen. Andererseits ist die Adressat\*innengruppe der JuWo III wie bereits beschrieben, besonderen gesellschaftlichen und staatlichen Repressionen ausgesetzt. Ein Teil einer partizipativen Praxis kann sein, die Adressat\*innen dabei zu unterstützen, selber gesellschaftlich oder politisch aktiv zu werden. Die Jugendlichen sind zwar aus bestimmten demokratischen Prozessen (z.B. Wahlen) ausgeschlossen, dennoch haben sie Möglichkeiten, politische Forderung zu stellen, wie beispielsweise durch das Organisieren von Petitionen oder auch Demonstrationen. Hierfür sind bestimmte Fachkompetenzen der Fachkräfte notwendig, um bei einer solchen politischen Arbeit (unterstützend) tätig zu werden. Eine solche partizipatorische Arbeit, ist nicht nur sinnvoll, um den partizipationsinherenten Demokratieanspruch zu erfüllen, sondern auch, um mit möglichen Ohnmachtsgefühlen der Jugendlichen umzugehen. Das Bearbeiten von politischer Ungerechtigkeit oder Ohnmachtsgefühlen durch politische Arbeit kann eine wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung für die Jugendlichen sein, was sich wiederum positiv auf weitere Partizipationsprozesse auswirkt (vgl. von Grönheim et al. 2021, 71 ff.).

Bezüglich dieses Ohnmachtsgefühls, welches in vielen Fällen auch sehr berechtigt ist, beispielsweise wenn es um aufenthaltsrechtliche Fragen geht, ist jedoch auch zu sagen, dass auch hier eine wichtige Kompetenz gerade in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten liegt, da diese in einer sehr ambivalenten Lage sind von gleichzeitig viel Verantwortung tragen und dennoch sehr fremdbestimmt zu sein. Es gilt als Fachkraft kompetent und authentisch nicht nur über Möglichkeiten von Partizipation sondern auch über Grenzen von Partizipation zu sprechen. Dies hört sich zunächst banal an, aber gerade in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten hat sich gezeigt, dass es an dieser Kompetenz mangelt. So wurde beobachtet, dass viele Fachkräfte ihren Adressat\*innen immer wieder mitteilen, dass sie sich besonders gut integrieren müssen, also z.B. gute schulische Leistungen erbringen oder gut Deutsch lernen müssen, damit sie in Deutschland bleiben können. Während es sicherlich



pädagogisch ratsam ist, Jugendliche dazu zu motivieren, sich zu bilden, verschleiert es in diesem Fall die Tatsache, dass es in den meisten Fällen für das Aufenthaltsrecht völlig irrelevant ist, ob ein Jugendlicher gute oder schlechte Noten in der Schule hat. Das Bleiberecht wird aufgrund individueller Fluchtgründe und geopolitischer Überlegungen verhandelt. Eine Ausnahme bilden hier Jugendliche, deren Asylgesuch abgelehnt wurde und die ihren Aufenthalt über eine Ausbildungsduhlung sichern. Aber auch hier gilt: Dies muss in dieser Form an die Jugendlichen kommuniziert werden. Es darf nicht pauschal in Aussicht gestellt werden, dass man in Deutschland bleiben kann, wenn man gut in der Schule oder gut integriert (was auch immer das heißt) ist (vgl. Sauer 2021, 190 ff.; Sundermeyer/Karpenstein 2024, 93). Natürlich muss das nicht heißen, dass die Jugendlichen zu völliger Passivität ermuntert werden sollten. Auch hier haben die Jugendlichen natürlich einen Handlungsspielraum sich z.B. rechtliche Unterstützung zu holen oder auf einer politischen Ebene auf Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen, was ebenfalls als höchst partizipatorisch gewertet werden kann. Damit die Jugendlichen jedoch wissen, wie genau ihre Lage ist und womit sie es zu tun haben, ist es unabdingbar, dass Fachkräfte zunächst einmal selber informiert sind über die obigen Zusammenhänge und dann diese Informationen auch ehrlich und authentisch an ihre Adressat\*innen weitergeben. Im Falle der JuWo III könnte das beispielsweise heißen, dass es regelmäßige Fortbildungen zum Asyl- und Aufenthaltsrecht gibt und es eine gute Vernetzung mit Rechtsberatungsstellen gibt.

Zuletzt ist bei möglichen partizipationsbezogenen Fachkompetenzen für die JuWo III eine gute Netzwerkarbeit zu nennen. Wie bereits herausgestellt, gibt es in solchen Wohngruppen, wie es die JuWo III ist, die Tendenz, dass die Fachkräfte zu den Hauptbezugs- und -ansprechpersonen werden, was sich wie bereits erläutert durch das entstehende Machtungleichgewicht negativ auf Partizipationsmöglichkeiten auswirken kann. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, dass die Fachkräfte der JuWo III die Jugendlichen aktiv beim Aufbau eines Netzwerks unterstützen. Dies kann beispielsweise durch die Anbindung an andere Facheinrichtungen (z.B. Beratungsstellen) sein oder durch Unterstützung bei der Suche nach einem Sportverein oder anderen Freizeitgruppen.

Als letzte Ebene, auf der Partizipation in der JuWo III umgesetzt werden könnte, ist die Ebene der persönlichen professionellen Haltung der einzelnen Fachkräfte. Wie in Kapitel 6.1 ergeben sich in der Partizipationspraxis mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten Spannungen insbesondere durch rassistische Narrative und Vorannahmen. Aus diesem Grund ist es vornehmlich angezeigt, rassismuskritische Ansätze zu verfolgen und sich in dieser Hinsicht zu bilden und zu reflektieren. Ein möglicher Ansatz hierzu ist das in Kapitel 3.2 beschriebene kritische Weißsein. Es ist wichtig, dass im Team regelmäßiger Austausch zum Thema Rassismus

stattfindet, damit möglichst rassismuskritisch gearbeitet werden kann. Nur wenn diese grundlegende und allgegenwärtige Ungleichheitsstruktur, die Rassismus eben bildet, hinreichend reflektiert und bearbeitet wird, ist die Umsetzung anderer partizipatorischer Ansätze überhaupt möglich. Denn nur wenn der\*die Adressat\*in als mündiges, autonomes und verantwortungsvolles Subjekt angesehen wird (was ja rassistischen Narrativen wie in Kapitel 6.1 gezeigt widerspricht), kann partizipatorisch gearbeitet werden.

Neben einer rassismuskritischen Auseinandersetzung zur Ausbildung einer angemessenen professionellen Haltung, die Partizipation ermöglicht, sind natürlich auch alle anderen Ansätze, die in Kapitel 2.2 bezüglich einer partizipationsfreundlichen Haltung genannt worden, auch relevant, werden aber nicht noch einmal an dieser Stelle ausgeführt.

Schließlich lässt sich sagen, dass für die Ausbildung einer solchen partizipationsfreundlichen Haltung und auch für das Erweitern und Vertiefen der genannten Fachkompetenzen eine strukturelle Verankerung von regelmäßigen Fortbildungen, Supervisionen und Reflexionsrunden, wie sie bereits im ersten Teil dieses Unterkapitels genannt wurde, sinnvoll erscheint. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch wenn alle diese partizipationsfreundlichen Bestrebungen verfolgt werden, Spannungen weiterhin bestehen bleiben werden. Dies gilt es zu akzeptieren und sich dennoch nicht dadurch entmutigen zu lassen.

## 7. Fazit

Abschließend lassen sich einige wichtige Ansätze und Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenfassen.

Partizipation und Rassismuskritik sind beides wichtige Querschnittsaufgaben in der Sozialen Arbeit. Bei beiden handelt es sich um Bereiche, in denen Fachkräfte immer wieder aufgefordert sind, sich selber und ihre Arbeitsweisen zu hinterfragen und zu reflektieren, um möglichst partizipatorisch und rassismuskritisch arbeiten zu können.

Die Adressat\*innengruppe, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurde, sind die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Zu dieser Gruppe lässt sich zunächst sagen, dass es sich entgegen allgemeiner gesellschaftlicher Narrative und Zuschreibungen um eine höchst diverse und heterogene Gruppe handelt. Es gilt also, alle Adressat\*innen in ihrer Individualität mit ihren unterschiedlichen Ressourcen und Bedarfen zu sehen. Dennoch dürfen Belastungen, die bei den meisten dieser Adressat\*innen maßgeblich sind, nicht vergessen werden, dazu gehören insbesondere Traumatisierungen, aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten und Rassismuserfahrungen. Weiterhin gilt es, diese Adressat\*innengruppe weiterhin und verstärkt zum Gegenstand

sozialarbeiterischer Forschungen zu machen, da die Forschungslage nach wie vor nicht zufriedenstellend ist.

Auf die Frage, wie nun Partizipation in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten im Wohngruppenkontext gelingen kann, kann wie in so vielen Fällen in der Sozialen Arbeit keine kurze und eindeutige Antwort gegeben werden. Es kann aber gesagt werden, dass die strukturelle Etablierung von Partizipationsmöglichkeiten, die ständige selbstkritische Reflexion zu den Themen Macht und Rassismus und die Bereitschaft, sich auf ergebnisoffene Prozesse einzulassen, einen sehr guten Ansatzpunkt liefern können. Es sollte auch klar geworden sein, dass Partizipation prozessförmig ist. Es geht um ständige Aushandlung und Kommunikation und Sozialarbeitende sollten nicht entmutigt werden dadurch, dass Strukturen sich immer wieder verändern, Entscheidungen neu getroffen werden oder es einen hohen Zeitaufwand gibt. Im Gegenteil: Dies können Indikatoren dafür sein, dass Partizipation funktioniert. Weiterhin darf in der partizipatorischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten nie die schwierige und eher von Fremdbestimmung (und nicht von Partizipation) geprägte Rechtslage vergessen werden. Dies wirft natürlich Fragen darüber auf, ob Partizipation überhaupt möglich ist, wenn sehr relevante Bereiche, wie die Aufenthaltssicherung in Deutschland, weitestgehend unberührt von Partizipation bleiben. Es ist fraglich, ob Partizipation wirklich authentisch ist, wenn sie nur im pädagogischen Setting genutzt wird und lebenspraktisch dann möglicherweise nur noch wenig Relevanz hat. Dies ist natürlich eine Spannung, die sich vor dem Hintergrund der aktuellen Migrationspolitik (aber auch vor den leistungsorientierten Vorgaben der Kinder- und Jugendhilfe) nicht leicht auflösen lässt und natürlich die Vermutung zulässt, ob Partizipation manchmal nicht einfach dafür da ist, eine bessere Akzeptanz für bestimmte Maßnahmen herzustellen. Dies mag sicherlich in einigen Fällen zutreffen, dennoch darf nicht vergessen werden, dass Partizipation, wenn sie wirklich als machtkritische und authentische Praxis gelebt wird, eine transformierende Wirkung haben kann. Wie sonst können Probleme, Bedarfe und Wünsche einer Gruppe erkannt werden, als dadurch, dass diese Gruppe an Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen beteiligt wird und solche Prozesse auch im kleinen Maßstab, wie eben bei der Frage, wie der Putzplan in der Wohngruppe gestaltet wird, erprobt und erlernt wird? Es muss erkannt werden, dass Soziale Arbeit entweder eine legitimierende und stabilisierende Wirkung auf gesellschaftliche Strukturen haben kann oder aber helfen kann, auf bestehende Ungerechtigkeiten, soziale Probleme oder Unterdrückungsmechanismen aufmerksam zu machen und sie zu bearbeiten. Hier wird deutlich, wie wichtig eine partizipatorische Praxis in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die aus verschiedenen Gründen eine höchst diskriminierte Gruppe bilden, sein kann. In einer wirklich partizipativen Praxis wird daran gearbeitet,

die Stimmen aller Beteiligten zu hören und ihnen die Möglichkeit zu bieten mitzuentcheiden, dabei gilt es natürlich immer, um dies zu erreichen, machtkritisch zu sein, sowohl sich selber gegenüber, im konkreten pädagogischen Setting, als auch großen gesellschaftlichen Institutionen gegenüber. Wir müssen uns immer wieder kritisch fragen (und dies ist auch ein wichtiger Punkt in der Rassismuskritik!), wer gerade die Deutungsmacht hat und welche Ziele verfolgt werden. Nur dann kann Partizipation gelingen.

## Literaturverzeichnis

Anhorn, Roland (2010): Von der Gefährlichkeit zum Risiko - Zur Genealogie der Lebensphase „Jugend“ als soziales Problem. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.), Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–22.

AWO Bundesverband e.V. (2024): Qualitätsmanagement. awo.org, Text abrufbar unter: <https://awo.org/verband/qualitaetsmanagement/> (Zugriff am 8.11.2024).

AWO Landesverband Hamburg e.V. (2020): HzE Partizipation.

AWO Landesverband Hamburg e.V. (2021): Einrichtungskonzept.

AWO Landesverband Hamburg e.V. (2022): HzE Leitbild und Leitsätze der AWO.

Bozay, Kemal (2019): Partizipation und Integration von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten als pädagogische Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Nowacki, Katja/Remiorz, Silke (Hrsg.), Junge Geflüchtete in der Jugendhilfe. Chancen und Herausforderungen der Integration. Wiesbaden: Springer VS, 25–43.

Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva (2018): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge - Herausforderung und Chance der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bröser, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.), Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 139–156.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Mitwirkung mit Wirkung - Qualitätsstandards für Kinder- & Jugendbeteiligung. Impulse zur Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Berlin.

Butterwegge, Christoph (2014): Sozialstaatsentwicklung, Armut und Wohnungslosigkeit. In: Keicher, Rolf/Gillich, Stefan (Hrsg.), Wenn Würde zur Ware verkommt. Soziale Ungleichheit, Teilhabe und Verwirklichung eines Rechts auf Wohnraum. Wiesbaden: Springer VS, 19–31.

Castro Varela, Maria do Mar (2023): Gewaltverhältnisse und Sprache. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte/Hipfl, Brigitte/Ratkovic, Viktorija (Hrsg.), Medien und Geschlecht. Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung. Wiesbaden: Springer VS, 731–738.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag, 7–19.

Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (2010): Sozialpädagogik und Kriminologie im Dialog. Einführende Perspektiven zum Ereignis „Jugendkriminalität“. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.), Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–22.

Georgi, Fabian (2022): Rassismus im europäischen Migrations- und Grenzregime aus Sicht einer materialistischen Herrschaftstheorie. In: Roldán Mendivil, Eleonora/Sarbo, Bafta (Hrsg.), Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin: Dietz, 83–101.

von Grönheim, Hannah/Paulini, Christa/Choumar, Gadir/Seeberg, Jelena (2021): Arbeiten mit unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten. Ein Methodenbuch. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Harloff, Raimund (2024): Un-Bestimmungen - Zur Konstruktion „unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge“ in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (2024): Kinderrechte sind universell und gelten für Alle - auf für junge Geflüchtete. Zwischenruf. Text abrufbar unter: [https://igfh.de/publikationen/fachpolitische-stellungnahmen/kinderrechte-sind-universell-gelten-fuer-alle-auch-fuer#:~:text=Kinderrechte%20sind%20universell%20und%20gelten%20für%20Alle%20-%20auch%20für%20junge%20Geflüchtete!,-Zwischenruf&text=Die%20Unterzeichner\\*innen%20sehen%20mit,Teil%20pauschal%20geringer%20eingeschätzt%20werden.](https://igfh.de/publikationen/fachpolitische-stellungnahmen/kinderrechte-sind-universell-gelten-fuer-alle-auch-fuer#:~:text=Kinderrechte%20sind%20universell%20und%20gelten%20für%20Alle%20-%20auch%20für%20junge%20Geflüchtete!,-Zwischenruf&text=Die%20Unterzeichner*innen%20sehen%20mit,Teil%20pauschal%20geringer%20eingeschätzt%20werden.) (Zugriff am 11.11.2024).

Jäggi, Christian J. (2022): Migration und Flucht. Wirtschaftliche Aspekte - regionale Hot Spots - Dynamiken - Lösungsansätze. 2. Auflage. Wiesbaden.

Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft, Bd. Band 2: Sprache-Rassismus-Professionalität. debus Pädagogik, 289–312.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafenecker, Benno/Jansen, Mechthild M./Niebling, Torsten (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 63–94.

Knauer, Veronika (2019): Normalität und Verstrickung. Über die Notwendigkeit einer rassistiskritischen Sozialen Arbeit. In: Borrmann, Stefan/Fedke, Cornelia/Thiessen, Barbara (Hrsg.), Soziale Kohäsion gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 177–195.

Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. München: Deutsches Jugendhilfeeinstitut e.V.

Lorey, Isabell (2022): Subjektivierung und (Selbst)Regierung. Feministische Studien, 229–231.

Lutz, Ronald (2017): Politik des Lebens. Partizipation als Praxis. In: Schäuble,

Barbara/Wagner, Leonie (Hrsg.), Partizipative Hilfeplanung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 200–217.

Marmer, Elina (2018): Kritisches Weißsein als Perspektivwechsel und Handlungsaufforderung. In: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer-Verlag, 291–302.

Melter, Claus (2018): Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Orientierung an der Integrität jedes Menschen. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.), Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 221–246.

Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. Zeitschrift für Pädagogik, 5–17.

Messerschmidt, Astrid (2022): Rassismus- und Antisemitismuskritik - mit Geschichtsbewusstsein eine migrationsgesellschaftliche Perspektive ausbilden. In: Füllkruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.), Migrationsgesellschaft - Rassismus - Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 75–89.

Niedrig, Heike/Seukwa, Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: eine postkoloniale Re-Lektüre. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 181–193.

Pluto, Liane (2022): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. In: Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.), Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Renner, Gisela (2019): Einander verstehen - Gelingende Kommunikation als Basis partizipativer Arbeit. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.), Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Rieger, Judith (2019): Die individuelle Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.), Partizipation kompakt - Für Studium Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 56–73.

Sauer, Madeleine (2021): Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe- Ein Leben im Spannungsfeld zwischen dem Primat des Kindeswohls und den Restriktionen des Asyl- und Aufenthaltsrechts. In: Unterbringung von Flüchtenden in Deutschland. Inklusion, Exklusion, Partizipation?, Bd. Band 9. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 175–201.

Schlachzig, Laura (2022): Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter. Eine

Ethnografie über Aufenthaltssicherungspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.

Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Ziegler, Holger (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1126–1137.

Shah, Hanne (2017): Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule. In: Quindeau, Ilka/Rauwald, Ilka (Hrsg.), Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Traumapädagogische Konzepte für die Praxis. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 66-.

Straßburger, Gaby (2019): Die institutionelle Verankerung von Partizipation: Strukturelle Weichenstellungen. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.), Partizipation kompakt - Für Studium Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 82–99.

Sundermeyer, Helen/Karpenstein, Johanna (2024): Die Situation geflüchteter junger Menschen in Deutschland. Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V.

Thomas, Stefan/Sauer, Madeleine/Zalewski, Ingmar (2018): Unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag.

Tiedeken, Peter (2020): Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In: Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 18–32.

Tietje, Olaf (2021): Queere Geflüchtete im Unterbringungssystem. Zwischen Selbstermächtigung, Gewalterfahrungen und sicheren Rückzugsorten. In: Dinkelaker, Samia/Huke, Nikolai/Tietje, Olaf (Hrsg.), Nach der „Willkommenskultur“. Geflüchtete zwischen umkämpfter Teilhabe und zivilgesellschaftlicher Solidarität. Bielefeld: transcript Verlag, 119–136.

Tiðberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer VS.

Wiedemann, Christoph (2017): Weniger helfen hilft mehr. Empowerment in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten. In: Schäuble, Barbara/Wagner, Leonie (Hrsg.), Partizipative Hilfeplanung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 98–111.

Wright, Michael T./von Unger, Hella/Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 35–52.



## Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 18.11.2024

