



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Brücken bauen, Mauern einreißen

Rassismuskritische Ansätze in der Burgenländischen Kinder- und Jugendhilfe

verfasst von / submitted by

Nina Leitner, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer für die hilfreichen Rückmeldungen und die gemeinsame intensive Auseinandersetzung mit der Thematik bedanken. Ein weiterer Dank gilt allen Teilnehmenden an meiner Umfrage sowie den Interviewpartner:innen, die meine Arbeit erst in dieser Form ermöglichten. Ebenso gebührt mein Dank meinen Arbeitskolleg:innen, die mich in der Organisation der empirischen Forschung unterstützten und mir immer wieder Reflexionsanstöße gaben. Dieser Dank geht auch an meinen Partner und meine Familie, die in der durchaus herausfordernden Zeit des Studiums immer hinter mir standen.

„I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.“

I have a dream today!“

(Martin Luther King jr. 1963)

Kurzfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der rassismuskritischen Arbeit in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland und zielt auf eine Erhebung des IST-Standes gesetzter Maßnahmen zur Entgegenwirkung von Rassismus ab. Konkret wird versucht, die Frage „Welche rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team werden in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland getroffen und inwieweit sind diese institutionell verankert?“ anhand von Literatur und empirischen Studien zu beantworten. Um die theoretischen Grundlagen der rassismuskritischen pädagogischen Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufzuzeigen, wurde eine ausführliche Literaturrecherche betrieben. Für die Klärung der gesetzten Maßnahmen sowie der institutionellen Verankerung wurden zudem qualitative Expert:inneninterviews geführt sowie ein quantitativer Online-Fragebogen eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen einen enormen Aufholbedarf im Einsatz rassismuskritischer Maßnahmen und regen zur Etablierung von neuen Angeboten an.

Zeichenanzahl: 205.244

Schlagwörter:

Rassismus, Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Verankerung, Rassismuskritik

Abstract

This master's thesis deals with the racism-critical work in the inpatient facilities of child and youth welfare in Burgenland (Austria) and aims at a survey of the current status of measures taken to counteract racism. Specifically, the question „Which measures critical of racism in the pedagogical work with children as well as in the team are taken in the inpatient facilities of child and youth in Burgenland and to what extent are these institutionally anchored?“ is attempted to be answered on the basis of literature and empirical studies. In order to show the theoretical basis of pedagogical work critical racism in inpatient child and youth welfare, an extensive literature research was conducted. So as to clarify the measures taken as well as the institutional anchoring, qualitative expert interviews were conducted and a quantitative online questionnaire was used. The results show an enormous need to catch up in the use of measures critical of racism and encourage the establishment of new offers.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse.....	1
2 Theoretischer Rahmen.....	4
2.1 Begriffsdefinitionen.....	4
2.1.1 Rassismus.....	4
2.1.2 Kinder- und Jugendhilfe.....	7
2.1.2.1 Sozialpädagogische Wohngemeinschaft.....	8
2.1.2.2 Sozialtherapeutische Wohngemeinschaft.....	8
2.1.3 Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge (UMF).....	9
2.2 Rassismuskritik und rassismuskritische Pädagogik.....	11
2.3 Maßnahmen gegen strukturellen und institutionellen Rassismus.....	15
2.3.1 Konzepte und Richtlinien.....	18
2.3.2 Vernetzung und externe Unterstützung.....	19
2.3.3 Internes Management und Achtung im Alltag.....	20
2.3.4 Personalauswahl.....	21
2.3.5 Weiterbildung und Wissenserwerb.....	23
2.4 Pädagogische Maßnahmen gegen Rassismus.....	24
2.5 Institutionelle Verankerung.....	27
2.6 Forschungsstand – Rassismuskritik im Burgenland.....	29
3 Methodologie.....	31
3.1 Datenerhebung.....	31
3.1.1 Quantitativer Online-Fragebogen.....	32
3.1.2 Qualitatives Expert:inneninterview (Bobens 2006).....	34
3.2 Analyse und Auswertung.....	36
3.2.1 Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008).....	36
3.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994).....	38
3.3 Reflexion.....	40
4 Ergebnisdarstellung.....	42
4.1 Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008).....	42
4.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994).....	50
4.2.1 Definition von Rassismus.....	50
4.2.2 Eigene Position.....	53
4.2.3 Prävention und Sensibilisierung der Kinder.....	56
4.2.4 Interventionen.....	60
4.2.5 Personal.....	62
4.2.6 Verankerung.....	65
4.3 Interpretation der Ergebnisse.....	67
4.3.1 Auffassung von Rassismus und Rassismuskritik.....	67
4.3.2 Rassismuskritik im pädagogischen Team.....	73
4.3.2.1 Personalauswahl und -zusammensetzung.....	73
4.3.2.2 Maßnahmen zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams.....	75
4.3.3 Rassismuskritik in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.....	78
4.3.3.1 Prävention/Sensibilisierung der Kinder.....	78
4.3.3.2 Interventionen nach rassistischen Vorfällen.....	81
4.3.4 Institutionelle Verankerung von Rassismuskritik in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland.....	83
5 Fazit und Ausblick.....	86
6 Literaturverzeichnis.....	92
7 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	99

8 Anhang: Interviewleitfaden..... 100

9 Anhang: Fragebogen..... 102

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

„Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf – egal aus welchen Gründen (Hautfarbe, Herkunft, Staatsangehörigkeit, Sprache, Geschlecht, Religion, Behinderung, Vermögen der Eltern etc) – benachteiligt werden.“

(Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich o.J.: o.S.)

Dieses Zitat stammt aus der UN-Kinderrechtskonvention, die 1992 von Österreich ratifiziert wurde (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich o.J.: o.S.). Die Kinderrechte sollen alle Kinder vor Diskriminierung schützen, zur Förderung ihrer Entwicklung und Beteiligung bei Entscheidungen beitragen sowie das Kindeswohl an erste Stelle stellen (vgl. ebd.: o.S.). Wenn das Kindeswohl im Wohnumfeld eines Kindes gefährdet und die Gefährdung nicht innerhalb dieser Umgebung abgewendet werden kann, ist dem Kind bzw. Jugendlichen Volle Erziehung vonseiten der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe zu gewähren (vgl. §32 Bgld. KJHG). Volle Erziehung bedeutet eine anderweitige Unterbringung des Kindes oder des/der Jugendlichen z.B. bei nahen Angehörigen, Pflegepersonen oder in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. §32 Bgld. KJHG). Die stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland, die beinahe zur Gänze von privaten Trägern betrieben werden, haben sich gemäß §5 der Burgenländischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungsverordnung (Bgld. KJH-EV) an die Bestimmungen der Kinderrechte zu halten und ihre Betreuung auch daran zu orientieren (vgl. §5 Bgld. KJH-EV). Dazu zählt auch, dass strukturelle und institutionelle Ausschlüsse einer bestimmten Personengruppe vonseiten der Einrichtung zu unterbinden sind (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 42).

Die vermehrte Zuwanderung im Burgenland, unter anderem durch die Vielzahl an Aufgriffen von unbegleiteten minderjährigen Kindern und Jugendlichen, die aus ihrem Herkunftsland flüchteten, ist auch in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe deutlich spürbar. Somit ist es von enormer Bedeutung, sich als Einrichtungsbetreibende/r oder dort tätige pädagogische Fachkraft mit dem Umgang einer immer heterogener werdenden Gesellschaft auseinanderzusetzen. Gleichzeitig erleben ca. 74% aller Personen, bei denen ein Migrationshintergrund aufgrund von Hautfarbe oder Sprache erkennbar ist, regelmäßig eine Schlechterbehandlung im Alltag

(vgl. Schönherr/Leibetseder/Moser u.a. 2019: 2). Um professionell pädagogisch mit dieser Thematik umgehen zu können, braucht es ein klares Handlungskonzept.

Die Rassismuskritik stellt einen Ansatz dar, der alle Mitarbeiter:innen einer Institution dazu anregt, rassistische Strukturen zu erkennen und zu hinterfragen sowie gemeinsam an einer Verbesserung dieser zu arbeiten (vgl. Leiprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9). Das Ziel der Rassismuskritik ist es dabei nicht, Rassismus aus der Einrichtung zu entfernen oder gar fern zu halten, denn sie geht viel mehr von einer Allgegenwärtigkeit und Unvermeidbarkeit der Verwobenheit in rassistische Strukturen aus (vgl. Mai 2020: 66). Es geht viel mehr um die Reflexion der eigenen Involviertheit (vgl. ebd.: 66) und die Schaffung einer interkulturellen Öffnung als Ressource aller (vgl. Foitzik 2016: 104).

Derzeit gibt es keinerlei einzuhaltende Qualitätsstandards in Bezug auf Rassismus in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland und die rassismuskritischen Kenntnisse sowie gesetzte Maßnahmen gegen Rassismus in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team dieser Einrichtungen wurden nie erfasst. Diese Masterarbeit soll daher den aktuellen Stand der gesetzten Maßnahmen gegen Rassismus und auch deren institutionelle Verankerung erheben, um die Grundlage für die Erarbeitung von Qualitätsstandards zur rassismuskritischen Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland zu schaffen.

Um den aktuellen Status der rassismuskritischen Arbeit in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland zu erfassen, geht diese Arbeit folgender Forschungsfrage nach:

„Welche rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team werden in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland getroffen und inwieweit sind diese institutionell verankert?“

Insgesamt gibt es in Österreich sehr wenig Forschung über Rassismuskritik in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und auch in Bezug auf Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team kann eher aus Deutschland stammende Literatur herangezogen werden. Insofern soll mit dieser Masterarbeit auch die in Deutschland sehr intensiv diskutierte Debatte nach Österreich gebracht werden. Daher bietet die vorliegende Arbeit einen ganz neuen Einblick in die österreichische Forschung zur Rassismuskritik. Die Masterarbeit ist insofern aus bildungswissenschaftlicher Perspektive von Relevanz, als sie sich mit einer stets

aktuellen Thematik befasst, nämlich Diversität, Vielfalt und Heterogenität sowie dem professionell pädagogischen Umgang damit. Das Ziel dieser Arbeit ist es somit einerseits die gesetzten Maßnahmen sowie die Verankerung von Rassismuskritik in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland aufzuzeigen, aber auch einen Anstoß für eine Diskussion über Rassismuskritik im Feld der Pädagog:innen, Leitungen, der Politik und der Wissenschaft zu geben.

Zur Erforschung des IST-Standes wurden empirische Erhebungen mit Pädagog:innen und pädagogischen Leitungen im Burgenland durchgeführt. Dabei wurden ein quantitativer Fragebogen ausgeschickt und mehrere qualitative Interviews geführt. Zudem wurde unterschiedliche Fachliteratur zum Thema herangezogen, deren Argumentationen aufgezeigt und die verschiedenen Ansätze miteinander diskutiert.

Dem üblichen Aufbau einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit zufolge wird zuerst ein Überblick über den theoretischen Rahmen gegeben (s. Kap. 2) und anschließend werden die gewählten Methoden beschrieben (s. Kap. 3) sowie die Ergebnisse dargestellt (s. Kap. 4). Abschließend folgt ein Fazit sowie ein Ausblick (s. Kap. 5).

Im Theorieteil (theoretischer Rahmen) werden relevante Begriffe definiert sowie Theorien und Konzepte, die für das Thema und für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind, dargestellt. Im Methodenteil (Methodologie) werden die Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethoden, die im Zuge dieser Forschung verwendet wurden, ausführlich erklärt und deren Anwendung nachvollziehbar festgehalten. So werden zum einen die Erhebungsmethoden, das qualitative Expert:inneninterview (Bobens 2006) und der quantitative Online-Fragebogen sowie zum anderen die Analysemethoden, die Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) und die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994) genau erläutert. Danach werden die Ergebnisse der Datenanalyse aufgezeigt und mit der theoretischen Literatur diskutiert. In einem letzten Schritt werden die Fragestellung beantwortet, Schlussfolgerungen gezogen und Möglichkeiten für weitere thematisch anschließende Forschung angeführt.

2 Theoretischer Rahmen

Die folgenden Kapitel beinhalten einen Überblick über die zugrundeliegenden Theorien und Ansätze dieser Masterarbeit. Dabei werden zuerst die unterschiedlichen Begriffe, die in dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielen, erklärt (s. Kap. 2.1). Anschließend wird auf die Rassismuskritik bzw. eine rassismuskritische Pädagogik näher eingegangen (s. Kap. 2.2) sowie mögliche Maßnahmen gegen strukturellen und institutionellen Rassismus aufgezeigt (s. Kap. 2.3). Danach werden pädagogische Präventionen und Interventionen gegen Rassismus in der Arbeit mit Kindern näher behandelt (s. Kap. 2.4). Zum Schluss dieses Kapitels werden theoretische Konzepte zur inhaltlichen Verankerung von Rassismuskritik erläutert (s. Kap. 2.5) und ein Überblick zum aktuellen Stand der Forschung in Bezug auf Rassismuskritik in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland gegeben (s. Kap. 2.6).

2.1 Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel werden nun die für diese Arbeit relevanten Begriffe und deren Einsatz im Zuge dieser Forschungsarbeit genau erläutert, um ein einheitliches Verständnis für alle Leser:innen zu schaffen. Hierbei ist festzuhalten, dass die verwendeten Begriffe stets kritisch zu betrachten, einer ständigen Reflexion zu unterziehen und gegebenenfalls an aktuelle Debatten und den aktuellen Forschungsstand anzupassen sind. Im Folgenden werden die Begriffe „Rassismus“ (s. Kap. 2.1.1), „Kinder- und Jugendhilfe“ (s. Kap. 2.1.2) und „Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge“ (s. Kap. 2.1.3) definiert und detailliert erklärt.

2.1.1 Rassismus

Rassismus ist ein komplexer Begriff, über dessen Definition weder in der Gesellschaft noch in der Wissenschaft Konsens besteht (vgl. Koller 2009: 7). Der Begriff „racist“ wurde erstmals in den 1890er Jahren in Frankreich als Bezeichnung von Nationalist:innen und als Synonym für „völkisch“ verwendet (vgl. Behrning/Gilbertz/Gilson u.a. 2022: 8). Bekanntheit erlangte der Begriff bei den Gegner:innen der Rassenlehre im zweiten Weltkrieg (vgl. ebd.: 8). Inhaltlich geht Rassismus in Europa stark auf den Kolonialismus zurück, in welchem viele europäische Länder die Bevölkerung anderer Länder unterwarfen, vertrieben, versklavten und ermordeten (vgl. ebd.: 5). Rassismus hat also in seiner Aktualität auch stets einen historischen Bezug (vgl. Rommelspacher 2009: 29).

Für diese Arbeit wird eine Definition des Begriffes „Rassismus“ von Stuart Hall (1989) herangezogen:

„(...) [Rassismus ist eine Markierung von Unterschieden], welche es einer Gruppe ermöglicht, sich gegenüber anderen Menschen abzugrenzen und abzusetzen. Diese Markierung dient als Begründung für soziale, politische oder wirtschaftliche Handlungen, die in ihrer Folge bestimmten Gruppen den Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen verwehren und dadurch Privilegien für die ausschließende Gruppe erschaffen (Hall 1989: 913).“

Rassismus geht also stets mit einer Abgrenzung der eigenen Gruppe von einer anderen willkürlich gewählten Gruppe aufgrund von Merkmalen wie zum Beispiel Religion oder Hautfarbe einher (vgl. Behrning/Gilbertz/Gilson u.a. 2022: 5). Durch diese Unterscheidung werden soziale, politische oder wirtschaftliche Handlungen begründet und der Ausschluss der ausgegrenzten Gruppe von bestimmten Ressourcen wie zum Beispiel Sprache, Wohnraum oder Recht legitimiert (vgl. Rommelspacher 2009: 25). Es entstehen gesellschaftliche Hierarchien (vgl. Behrning/Gilbertz/Gilson u.a. 2022: 5), wobei häufig (vermeintlich) Biologisches über das Kulturelle gestellt wird (vgl. Koller 2009: 7). Doch auch schon der Rückgriff auf Kultur bzw. eine natio-ethno-kulturelle Unterscheidung ist eine potentielle Stärkung von Rassismus (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16). Denn durch die Unterscheidung von Kulturen entsteht ebenso ein Wir und ein Nicht-Wir und dies geht wiederum mit der Markierung einer Gruppe und einer Bewertung einher (vgl. ebd.: 17). Rassismus legitimiert und reproduziert, neben seiner Ausgrenzungsfunktion, also auch historische und aktuelle Machtverhältnisse (vgl. Rommelspacher 2009: 29).

Innerhalb von rassistischen Handlungen können folgende vier Schritte beobachtet werden:

1. Homogenisierung: Menschen werden aufgrund bestimmter Merkmale wie Hautfarbe oder Religion vereinheitlicht und einer Gruppe zugeordnet (vgl. ebd.: 29).
2. Neutralisierung: Das zugeordnete Unterscheidungsmerkmal wird auf biologische bzw. naturelle Gegebenheiten zurückgeführt (Unterscheidung von menschlichen Rassen)¹ (vgl. ebd.: 29).

1 Auch die Unterscheidung von Kulturen kann an dieser Stelle zur Neutralisierung beitragen (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16)

3. Polarisierung: Die beiden Gruppen werden einander als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (vgl. ebd.: 29).

4. Hierarchisierung: Die Beziehung der beiden Gruppen wird in eine bestimmte Rangfolge gebracht (vgl. ebd.: 29).

Rassismus zielt also immer auf eine vermeintlich naturgegebene gesellschaftliche² Ordnung ab (vgl. Koller 2009: 10) und ist objektivierend sowie defizitär gegenüber einer bestimmten Gruppe (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 154).

Ruth Frankenberg unterscheidet in ihrem Buch „White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness“ zwischen drei Phasen, welche sie bei Weißen Frauen, die sich gegen Rassismus engagierten, in der Vergangenheit der USA beobachtete (vgl. Frankenberg 1993: 13). Diese Phasen bringen jeweils auch unterschiedliche Auffassungen von Rassismus mit sich.

1. Essentialistischer Rassismus: Rassenunterschiede werden betont und auf die Biologie zurückgeführt (vgl. Frankenberg 1993: 13). Zudem wird eine bestimmte Hierarchisierung aufgrund dieser Unterschiede legitimiert. Weiße und Schwarze Menschen werden also als grundlegend unterschiedlich angesehen (vgl. ebd.: 13).

2. Farben- und Machtblindheit: Alle Menschen werden als gleich angesehen (vgl. ebd.: 13). Ihnen werden damit aber auch die gleichen materiellen Chancen zugesprochen und kulturelle Unterschiede werden geleugnet (vgl. ebd.: 13).

3. Bewusste Neubehauptung und Umorientierung von „Race“: Differenzen werden auf die soziale Struktur und nicht mehr auf die grundlegende Unterschiedlichkeit durch die Natur zurückgeführt (vgl. ebd.: 13). Es wird versucht, „Race“ unter den vorherrschenden historischen, sozialen und politischen Bedingungen zu verstehen, zu analysieren und schließlich zu verändern (vgl. ebd.: 13).

Rassismus ist nicht nur ein Vorurteil, sondern Diskriminierung, da er immer mit dem Zugang zu Ressourcen verbunden ist (vgl. Rommelspacher 2009: 30). Rassismus ist nicht Nationalismus, da ihm das grundlegende demokratische Gehalt fehlt, welches Nationalismus ausmacht (vgl. Koller 2009: 9). Zu Rassismus zählen zum Beispiel auch Antisemitismus oder antiislamischer Rassismus (vgl. Rommelspacher 2009: 27).

² Rassismus kann genauso auf die Hierarchisierung von Kulturen abzielen (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16).

Es kann außerdem zwischen Alltagsrassismus bzw. individuellem Rassismus, strukturellem Rassismus und institutionellem Rassismus unterschieden werden (vgl. Melter 2007: 118-119/Behrning/Gilbertz/Gilson u.a. 2022: 9-11). Während sich der individuelle Rassismus in direkten persönlichen Interaktionen ereignet, erfolgt struktureller Rassismus durch das gesellschaftliche System (z.B. Polizei) und institutioneller Rassismus durch Strukturen und Handhabungen innerhalb von Organisationen bzw. Institutionen (vgl. ebd.: 9-11). Diese Arbeit beschäftigt sich mit strukturellem und institutionellem Rassismus in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland, daher wird in Kapitel 2.3 näher auf diese beiden Formen eingegangen.

2.1.2 Kinder- und Jugendhilfe

Als Kinder- und Jugendhilfe werden in Österreich alle öffentlichen und privaten Träger verstanden, die nach dem Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG 2013) und/oder den jeweiligen Landesgesetzen arbeiten (vgl. Bundeskanzleramt 2023: o.S.). Die Kinder- und Jugendhilfe trägt in ihrer jeweiligen Tätigkeit zur Stärkung der Erziehungskraft von Familien, Förderung der Entwicklung von Kindern, Schutz von Kindern vor Gewalt oder anderen Gefährdungen sowie zur Bildung von Methoden für eine förderliche Erziehung bei (vgl. §2 Bgld. KJHG). Die Kinder- und Jugendhilfe ist dabei stets dafür verantwortlich, dass die Rechte der Kinder und Jugendlichen geschützt und gestärkt werden (vgl. Bundeskanzleramt 2023: o.S.).

Es kann zwischen der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe und der privaten Kinder- und Jugendhilfe unterschieden werden (vgl. ebd.: o.S.). Die Träger der jeweiligen öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe in Österreich sind die Länder, also im Burgenland das Land Burgenland (vgl. Land Burgenland 2023: o.S.). Im Amt der burgenländischen Landesregierung gibt es daher das Referat Kinder- und Jugendhilfe, welches in Zusammenarbeit mit der Politik, den Bezirksverwaltungsbehörden und Magistraten sowie den freien Trägern dafür sorgt, dass die Unterstützungs- und Betreuungsangebote für Familien, Kinder und Jugendliche im Burgenland sichergestellt sind (vgl. ebd.: o.S.). Die Aufgaben dieses Referates liegen in der Fachaufsicht über die regionalen Kinder- und Jugendhilfeträger, der Bewilligung und Aufsicht über private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen oder der Vorsorge für die Bereitstellung von Sozialdiensten (vgl. ebd.: o.S.). In jedem Bezirk ist außerdem an der Bezirksverwaltungsbehörde bzw. dem Magistrat ein Referat für Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt (vgl. ebd.: o.S.). Die

Zuständigkeit dieser Referate liegt bei Beratungen, Abwicklung von Adoptionen, Gefährdungsabklärungen, Erstellen von Hilfeplänen, Eruiierung von geeigneten Unterstützungsmaßnahmen, Organisation, Vernetzung und Bereitstellung von Unterstützung der Erziehung (z.B. Aufsuchende Familienbegleitung) sowie gegebenenfalls auch der Unterbringungen von Kindern in Voller Erziehung (stationäre Wohngemeinschaften oder Pflegeverhältnisse), usw. (vgl. ebd.: o.S.).

Private Kinder- und Jugendhilfeträger, wie zum Beispiel Einrichtungen zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen, werden vonseiten der Burgenländischen Landesregierung mit der Erfüllung bestimmter Aufgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe betraut (vgl. §13 Bgld. KJH-G). Sie unterliegen also der Kontrolle des Referates der Kinder- und Jugendhilfe im Amt der Burgenländischen Landesregierung und arbeiten im Auftrag der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe an den Bezirksverwaltungsbehörden bzw. Magistraten (vgl. §13 Bgld. KJH-G). Beispiele für die private Kinder- und Jugendhilfe sind sozialpädagogische und sozialtherapeutische Wohngemeinschaften (vgl. §19 Bgld. KJH-G), welche im Folgenden genauer definiert werden.

2.1.2.1 Sozialpädagogische Wohngemeinschaft

Eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft ist eine Einrichtung, in der Kinder und Jugendliche im Rahmen der Vollen Erziehung vonseiten der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht und betreut werden (vgl. Bundesministerium Finanzen 2023: o.S.). Sie sind im Burgenland Teil der privaten Kinder- und Jugendhilfe und deren Betrieb wird mittels Bescheid vonseiten der Landesregierung bewilligt (vgl. ebd.: o.S.). Über die Unterbringung von Minderjährigen in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft wird im Rahmen des Hilfeplanverfahrens der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe entschieden (vgl. §2 Abs 4 Bgld. KJH-EV). Die Betreuung in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften erfolgt in familienähnlichen Strukturen und Prozessen (vgl. §2 Abs 4 Bgld. KJH-EV).

Das Land Burgenland verfügt mit Juli 2023 über 28 sozialpädagogische Einrichtungen von 14 Trägern.

2.1.2.2 Sozialtherapeutische Wohngemeinschaft

Eine sozialtherapeutische Wohngemeinschaft ist ebenfalls eine Einrichtung, in der Kinder und Jugendliche im Rahmen der Vollen Erziehung im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden (vgl. §2 Abs 5 Bgld. KJH-EV). Sie ist jedoch dafür ausgerichtet, auch

schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche zu betreuen (vgl. §2 Abs 5 Bgld. KJH-EV). Dementsprechend sind auch die Auflagen für das Betreuer:innenteam strenger (vgl. §11 Abs 6 Bgld. KJH-EV) und der Betreuungsschlüssel ist kleiner (vgl. §13 Abs 1 Bgld. KJH-EV).

Das Land Burgenland verfügt über fünf sozialtherapeutische Einrichtungen von fünf Trägern.

2.1.3 Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge (UMF)

Vorab muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Begriffskombination „Unbegleiteter Minderjähriger Flüchtling“ im Sinne der Rassismuskritik äußerst kritisch zu betrachten ist (vgl. Noske 2011: 23). Die Worte werden jedoch im Kontext der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik oft unhinterfragt benutzt und dienen u.a. dazu, bestimmte Versorgungssysteme zu gewährleisten bzw. aufzubauen (vgl. ebd.: 26). Im Folgenden wird also der Begriff gemäß der geltenden Gesetze und Regelungen der österreichischen Bundesregierung erläutert und dabei kritisch kommentiert.

Ein Flüchtling ist gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) eine Person, die sich aufgrund *„begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“* (GFK 1951: 2).“ Die Verwendung des Wortes „Flüchtling“ zur Beschreibung von Kindern führt sowohl zu einer Kategorisierung von Menschen als auch zur Beschreibung eines speziellen Tätigkeitsfeldes (vgl. Noske 2011: 24). Diese Kategorie wirkt sich maßgeblich auf das Leben der betroffenen Kinder aus, da sie dadurch bestimmte Rechte haben und auch nicht haben (vgl. ebd.: 24).

Außerdem suggeriert der Begriff „unbegleitet“, dass Kinder im Staat vermutlich niemanden kennen, was allerdings oftmals nicht der Fall ist, da sehr wohl z.B. Onkel oder Bekannte mit den Kindern nach Österreich gekommen sind, welche allerdings nicht über die gesetzliche Obsorge verfügen (vgl. ebd.: 25). So werden diese Kinder einerseits von einer Gruppe von Kindern abgegrenzt die z.B. mit ihren Eltern geflohen sind und andererseits auch von EU-Bürger:innen, österreichischen Staatsbürger:innen usw. (vgl. ebd.: 24).

Als Minderjährige gelten in Österreich Personen, die unter 18 Jahre alt sind (vgl. oesterreich.gv.at 2023: o.S.). Unter dem Begriff „unbegleitet“ wird verstanden, dass minderjährige Flüchtlinge von beiden Elternteilen und anderen Verwandten getrennt sind und somit nicht von einem Erwachsenen betreut werden können, der vom Gesetz für diese verantwortlich wäre (vgl. UN Ausschuss für die Rechte des Kindes 2005: 6).

Hierbei kann wiederum zwischen unmündigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (uUMF), das sind Kinder unter 14 Jahren, und mündigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF), Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, unterschieden werden (vgl. Bundesministerium für Justiz 2021: 12). Diese Kategorisierung ist teilweise sehr willkürlich, da das Alter durch Schätzung von verschiedensten Beamt:innen festgestellt wird und somit die Minderjährigkeit nicht immer wahrheitsgetreu ist (vgl. Noske 2011: 25). Selbst die sonst so eindeutige Kategorie „Alter“ ist also aufgrund von fehlenden Papieren oftmals nicht zweifelsfrei feststellbar (vgl. ebd.: 25).

UMF durchlaufen nach ihrer Einreise in Österreich das Zulassungsverfahren, stellen einen Antrag auf Asyl und befinden sich in dieser Zeit meist in der Erstaufnahmestelle in Traiskirchen (Niederösterreich) (vgl. Bundesministerium für Justiz 2021: 16). Im Zuge des Zulassungsverfahrens wird geprüft, ob Österreich für das Asylverfahren zuständig ist (vgl. ebd.: 16). Während dieser Zeit unterliegt die Zuständigkeit für diese Personen der Grundversorgung des Bundes (vgl. ebd.: 16). Erst nach der Zulassung werden UMF auf alle österreichischen Bundesländer aufgeteilt und gehen in deren Zuständigkeit über (vgl. ebd.: 16).

UUMF hingegen werden nach ihrem Aufgriff im Burgenland sofort in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht und daher wird die örtlich zuständige Kinder- und Jugendhilfe auch im Bereich der Obsorge tätig (vgl. ebd.: 17). Die Obsorge für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge wird somit vonseiten der aufgreifenden Bezirksverwaltungsbehörde bzw. dem Magistrat beim zuständigen Pflegschaftsgericht beantragt (vgl. ebd.: 17). Bis zur Übertragung der Obsorge übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe die vorläufige Obsorge gemäß §211 Abs 1 ABGB (vgl. §211 Abs 1 ABGB).

Das Land Burgenland verfügt über zwei Einrichtungen, die lediglich für die Betreuung von UMF bewilligt sind, sowie eine Einrichtung zur Betreuung von uUMF und eine Kriseneinrichtung für uUMF, welche allerdings in der Zuständigkeit der Grundversorgung

liegt. UUMF sind darüber hinaus in sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen Einrichtungen im Burgenland untergebracht.

Die Migration und vor allem die Vielzahl an Einreisen unmündiger unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (uUMF) sind in der burgenländischen Kinder- und Jugendhilfe deutlich spürbar. Der Begriff „unbegleiteter minderjähriger Flüchtling“ suggeriert für die Soziallandschaft jedoch eine massive Herausforderung, da Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht wissen, wie mit Lebenssituationen, z.B. Lernen der Deutschen Sprache, Schulbesuch, Familienzusammenführungen, Asyl usw. umgegangen werden muss (vgl. Noske 2011: 26). Da uUMF in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland betreut werden, spielen diese Kinder eine wesentliche Rolle bei der Erforschung von Rassismus und rassismuskritischen Arbeitsweisen in den Einrichtungen.

2.2 Rassismuskritik und rassismuskritische Pädagogik

Rassismuskritik kann als eine Perspektive auf Rassismus verstanden werden, unter welcher sowohl praktisch pädagogisch gehandelt als auch wissenschaftlich geforscht werden kann (vgl. Scharathow 2011: 12). Innerhalb der rassismuskritischen Debatten wird Rassismus als eine gewaltvolle Praxis definiert, die von Akteur:innen im Alltag unbewusst als Selbstverständnis und Normalität mitgetragen wird (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16). Wenn Rassismus auf diese Art und Weise verstanden wird, kann allerdings nicht mehr nur von rein individuellen Handlungen ausgegangen werden, sondern dann gilt Rassismus als immerfort strukturell-gesellschaftliches Problem (vgl. Dirim/Do Mar Castro Varela/Heinemann u.a. 2016: 86). Dies lässt sich auch dadurch erkennen, dass im Alltag Praktiken der Hierarchisierung hergestellt werden, die als Normalität gelten (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16). Diese werden durch Medien, Diskurse usw. von Menschen erlernt und angeeignet sowie immer weiter reproduziert (vgl. ebd.:16). Durch diese ständige Reproduktion kommt es zu einer kollektiven Einverleibung rassistischer Strukturen und historische sowie aktuelle Machtverhältnisse werden als legitim angesehen (vgl. ebd.: 16). Individueller Rassismus und struktureller Rassismus sind also stets miteinander verwoben (vgl. Broden 2017: 826), wodurch rassistische Praktiken in der Gesellschaft normalisiert sind (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 17).

Folgendes Zitat verdeutlicht diese Ansicht:

„Rassismuskritik geht davon aus, dass alle Menschen über rassifiziertes Wissen verfügen, das unsere Gesellschaft strukturiert: Vom Kinderbuch über den Schulunterricht bis in die Arbeitswelt, vom Museumsbesuch über Songtexte bis in die persönliche modische Erscheinung und sämtliche weitere Bereiche, die den Alltag, das Handeln, Denken, Fühlen, Sprechen, den Glauben und die gesamte Wahrnehmung berühren. Die alltäglichen, unerschütterlichen Reproduktionen von Rassismus, ob bewusst oder unbewusst, führen dazu, dass es keine Räume und Orte, keine Institutionen und Vereine, keine noch so rassismuskritisch sensibilisierte Person gibt, die gänzlich frei von Rassismus ist. (Warrach/Seng 2019: 4)“

Kritik bzw. etwas zu kritisieren bedeutet, etwas zunächst einmal zu erkennen und anschließend zu hinterfragen (vgl. Leiprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9). Häufig geht es bei Kritik darum, sich aus Formen der Fremdbestimmung bzw. Kontrolle lösen zu wollen (vgl. ebd.: 9). Bei dieser Loslösung wird immer eine Veränderung angestrebt (vgl. ebd.: 9). Eine kritische Haltung gegen Rassismus bedeutet also, rassistische Strukturen zu erkennen und nach alternativen Möglichkeiten zu suchen (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 17). Es geht hierbei vorrangig darum, zu untersuchen, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen Individuen, Gruppen und Institutionen in Rassismus eingebunden sind (vgl. ebd.: 17). Rassismuskritik ist also im Grunde schon das Thematisieren davon, inwiefern Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen rassistischen Strukturen folgen (vgl. ebd.: 11).

Rassismuskritik kann daher als eine Perspektive pädagogischen Handelns aufgefasst werden (vgl. Scharathow 2011: 12), die dazu anregt, sich mit Rassismus und Diskriminierung auseinanderzusetzen (vgl. Broden 2017: 827). Es soll dabei allerdings nicht nur Wissen angeeignet bzw. vermittelt werden, sondern es geht viel mehr um die Reflexion der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen (vgl. ebd.: 827). Im Vordergrund steht daher auch nicht die Kritik an der Moralität von Einzelpersonen, sondern die Thematisierung und Problematisierung der Verwobenheit von handelnden Menschen innerhalb vorherrschender rassistischer Strukturen (vgl. ebd.: 826).

Rassismuskritik kann daher sowohl als Theorie als auch als Praxis fungieren (vgl. Mai 2020: 66). Eine rassismuskritische Perspektive gilt als nicht abschließbare Praxis bzw. Haltung, die ständig neu entwickelt und reflektiert werden muss (vgl. Leiprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9).

Es gibt keine vorgegebenen Methoden, welche speziell für eine rassismuskritische pädagogische Arbeit herangezogen werden können, jedoch sind viele Methoden auf dies hin adaptierbar (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 47). Darauf wird in Kap. 2.4 näher eingegangen.

Als Basis für eine rassismuskritische Praxis kann jedoch die Dekonstruktion herangezogen werden (vgl. Broden 2017: 831). Die Dekonstruktion gilt in der Pädagogik als „Haltung der Offenheit“, soll die Nicht-Fixierbarkeit von Dingen aufzeigen und somit auch Verborgenes zum Vorschein bringen (vgl. Fegter/Geipel/Hostbrink 2010: 233-235). Es geht hierbei um ein Aufdecken vernachlässigter Positionen hinter Materialien, Texten, Aussagen, Praktiken usw. (vgl. ebd.: 235). Dieser Ansatz geht davon aus, dass Offenheit den Blick hinter selbstverständlich erscheinende Prozesse ermöglicht und somit auch Hierarchien verschoben werden können (vgl. ebd.: 235).

Es geht also bei der Rassismuskritik erstmal darum, auf sich selbst zu schauen (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 47) und sich mit Machtverhältnissen und den eigenen Verstrickungen darin auseinanderzusetzen (vgl. Dirim/Do Mar Castro Varela/Heinemann u.a. 2016: 86). Hierbei sollen problematische binäre Ordnungen dekonstruiert und anschließend verändert werden (vgl. Broden 2017: 826). Dabei gilt es zu analysieren, welche alternativen Veränderungsoptionen und Selbstverständnisse sowie Handlungsweisen realisierbar und umsetzbar wären (vgl. Do Mar Varela/Mecheril 2016: 17). Im Fokus steht in diesem Prozess immer das Ziel, dass alternative Handlungsweisen weniger gewaltvoll sein sollen (vgl. Linneman/Mecheril/Nikolenka 2013: 11). Es soll schließlich nicht darum gehen, Differenzlinien zu leugnen (vgl. Broden 2017: 828), sondern zu merken, wann Differenzlinien in der pädagogischen Praxis relevant sind und wann nicht (vgl. ebd.: 828).

Es ist wichtig, die Rassismuskritik vom lange vorherrschenden antirassistischen Ansatz abzugrenzen (vgl. Mai 2020: 66). Während man in der rassismuskritischen Debatte davon ausgeht, dass es keinen Ort ohne Rassismus gibt, verfolgt der antirassistische Ansatz das Ziel, Rassismus zu beseitigen und rassismusfreie Räume zu schaffen (vgl. ebd.: 66). Der Antirassismus setzt daher viel mehr auf die Belehrung von Individuen und die Vermittlung von Wissen in Bezug auf andere Kulturen sowie die Schaffung von mehr Toleranz für Diversität (vgl. Broden 2017: 826). Bei der Rassismuskritik geht es allerdings viel mehr um die Reflexion der eigenen Verwobenheit in rassistische Verhältnisse (vgl. Mai 2020: 66).

Pädagogik und somit auch Pädagog:innen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Reproduktion von Rassismus innerhalb dieser Institutionen oder aber auch der Gesamtgesellschaft, da sie auf Gesetzen wie den Kinder- und Jugendhilfegesetzen, aber auch dem Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch beruhen, die zum Teil rechtliche Ungleichheit hervorbringen (vgl. Mai 2016: 12). Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass Rassismuskritik in pädagogische Handlungsweisen Einzug findet und schließlich als fester Bestandteil in pädagogische Angebote integriert wird (vgl. ebd.: 16). Damit eine rassismuskritische pädagogische Arbeit gelingen kann, ist es erforderlich, dass Rassismuskritik von der Ausbildung bis hin zum Arbeitsplatz von allen Beteiligten mitgetragen wird (vgl. ebd.: 16).

Rassismuskritisch-orientiertes Wissen und Verständnis zeugt von pädagogischer Professionalität (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 13). Daher kann Rassismuskritik auch als grundlegende Aufgabe pädagogischer Professionalität verstanden werden (vgl. ebd.: 23). Pädagog:innen sind dafür verantwortlich, die für Rassismuskritik notwendige Dekonstruktion und Rekonstruktion in ihrer Arbeit vorzunehmen (vgl. ebd.: 24). Der Fokus in pädagogischen Institutionen soll nicht darauf gesetzt werden, wie man einzelne Personen von falschen (Vor-)Urteilen abbringen (vgl. Foitzik 2016: 103) oder eine Institution ohne Diskriminierung schaffen kann (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 24), sondern darauf, Hintergründe und Strukturen von rassistischem Handeln zu erkennen sowie Alternativen zu entwickeln (vgl. Foitzik 2016: 103). Der Blick auf die eigene Abhängigkeit von rassistischen Strukturen ist daher für eine rassismuskritische Professionalisierung besonders wichtig, wenngleich er Verunsicherung und Irritation auslösen kann (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 24). Hinzu kommt die Notwendigkeit, sich mit rassismuskritischem Wissen (z.B. Kolonialisierung, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeitsrhetorik, Zugang zu Anti-Diskriminierungsstellen usw.) zu beschäftigen und Räume der Thematisierung von Rassismus in der Institution zu öffnen (vgl. ebd.: 25-26). Dabei soll der Fokus auf Erfahrungen von Rassismus innerhalb der Institution, von Adressat:innen und Mitarbeiter:innen gelegt werden (vgl. Foitzik 2016: 104). Als gemeinschaftliches Ziel der Rassismuskritik kann eine interkulturelle Öffnung, also die Entwicklung diskriminierungskritischer Standards und der Abbau von Zugangsbarrieren angesehen werden (vgl. ebd.: 104). Rassismuskritik heißt also vorrangig, Reflexion üben an Macht, Handlungen, Institutionen, Diskursen, Strukturen und sich selbst (vgl. Atah-Timmer/Mecheril 2017: 205).

Rassismuskritisches Arbeiten in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet somit auch, einerseits strukturelle Voraussetzungen auf der institutionellen Ebene zu schaffen und andererseits diese auch mitzutragen (Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2019: 18). In einem nächsten Schritt wird aus diesem Grund der strukturelle und institutionelle Rassismus näher beschrieben und anschließend auf Maßnahmen, die gesetzt werden können, um rassismuskritisch dagegen zu arbeiten, eingegangen.

2.3 Maßnahmen gegen strukturellen und institutionellen Rassismus

Innerhalb von Institutionen kann also institutioneller Rassismus reproduziert werden, der von strukturellem Rassismus beeinflusst wird (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2019: 18). Somit gehen struktureller Rassismus und institutioneller Rassismus meist miteinander einher bzw. bedingen einander (vgl. ebd.: 18). Dennoch ist es sinnvoll, diese beiden Arten von Rassismus zunächst getrennt voneinander zu behandeln, obwohl sie in dieser Masterarbeit und auch in der rassismuskritischen pädagogischen Arbeit innerhalb von Institutionen stets miteinander verknüpft betrachtet werden müssen.

Struktureller Rassismus geht über individuellen Rassismus hinaus, da in diesem strukturelle Ausschlüsse von Teilhabe durch das gesellschaftliche System legitimiert werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 42/Behrning/Gilbertz/Groevius 2022: 9). Ein aktuelles Beispiel hierfür wäre die Einführung eines Gesetzes, welches die Verwendung der Deutschen Sprache in Schulen, auch in den Pausen, für Kinder verpflichtet (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 156). Auch willkürliche Kontrollen vonseiten der Polizei an Schwarzen Personen, welche bewiesenermaßen häufiger stattfinden als bei Weißen Personen, sind struktureller Rassismus (vgl. Behrning/Gilbertz/Groevius 2022: 10). Die meisten Menschen würden von sich aus behaupten, nicht rassistisch zu handeln oder zumindest nicht rassistisch handeln zu wollen, doch oft sind es die Strukturen und Institutionen, die Menschen dazu veranlassen (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 156). Da Rassismus in dieser Form von Strukturen ausgeht, werden Einzelpersonen entlastet, jedoch darf deren Involviertheit nicht außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.: 157).

Institutioneller Rassismus erfolgt von Institutionen und Organisationen, zum Beispiel durch den Erlass von Gesetzen, Verordnungen, Zugangsregeln, Arbeitsweisen usw., oder aber auch durch systematisch ausgrenzendes Verhalten von Mitarbeiter:innen einer Organisation (vgl. Melter 2007: 111). Ein Beispiel für institutionellen Rassismus wäre ein

prinzipieller Ausschluss einer Anstellung von muslimischen Personen bei christlichen Trägern (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 42). Institutionen agieren gemäß Strukturen, Gesetzen, Verordnungen, Leitbildern, Konzepten usw. und folgen somit immer einer bestimmten Normvorstellung (vgl. ebd.: 47-49). Gerne wird hierbei auf bekannte Gewohnheiten oder Wertvorstellungen und somit auch auf tradierte Vorurteile zurückgegriffen (vgl. Behrning/Gilbertz/Groevius 2022: 10). Erst durch die Kennzeichnung einer Normalität entstehen Adressat:innen sozialer Einrichtungen, diese werden also grundlegend problematisiert, was durch Rassismus noch verstärkt werden kann (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 155). So werden zum Beispiel UMF meist als Kinder mit speziellem Versorgungsbedarf angesehen und prinzipielle Ablehnungen von Einrichtungen werden damit legitimiert (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 63).

Hierbei kann außerdem festgehalten werden, dass das Wissen über Rassismus und Migration ebenfalls aus einer bestimmten Normalität besteht (Weißes Wissen) (vgl. Melter 2007: 125/ Weeber/Gögercin 2014: 158). Weiße Strukturen tendieren daher Weiß zu bleiben, wodurch z.B. durch interne Ausschreibungen wieder nur Weiße Menschen in Institutionen eingestellt und/oder befördert werden (vgl. Nguyen 2019: 55). Somit sind Entscheidungspositionen in sozialen Einrichtungen oftmals von Weißen Personen besetzt und Entscheidungsträger:innen sind oft nicht mit dem Expert:innendiskurs in Bezug auf Rassismus vertraut (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21).

Es ist daher im Sinne einer rassismuskritischen Arbeitshaltung immer notwendig, dass sich Institutionen und deren Mitarbeiter:innen, die in diesen arbeiten, selbstreflexiv mit der eigenen Position in Bezug auf Rassismus und den gegebenen Strukturen auseinandersetzen (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 157/Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 45). Es muss dabei stets klar sein, dass man sich nicht außerhalb von Rassismus positionieren kann (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 152).

Um gezielte Maßnahmen gegen Rassismus innerhalb einer Institution setzen zu können, müssen institutioneller Rassismus und struktureller Rassismus zunächst einmal erkannt und anschließend beschreibbar gemacht werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 49). Hierfür ist es wichtig, alle Teilbereiche der Institution zu untersuchen, da Rassismus zum Beispiel in der Art der Gestaltung von Räumen, Alltagsstrukturen, Zeitplänen, Regeln, Öffentlichkeitsarbeit, Personaleinstellung und Ausschlüssen bei Projekten versteckt sein kann (vgl. ebd.: 49/Nguyen 2019: 55). Um die Wesentlichkeit der gesetzten Aufgaben nicht aus dem Auge zu verlieren, ist es von großer Bedeutung, dass

der Begriff „Rassismus“ bewusst gewählt und eingesetzt wird, da andere von Institutionen verwendete Begriffe wie „Diversity“, „Diskriminierung“ oder „Umgang mit Vielfalt“ den eigentlichen Rassismus bagatellisieren (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 160).

Damit Maßnahmen gegen strukturellen und institutionellen Rassismus wirksam sein können, müssen diese von allen in der Institution arbeitenden Personen, von der Leitungsebene bis hin zur Honorarkraft, mitgetragen werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 47). Alle Personen sind also von Beginn an gleichermaßen für das Gelingen einer rassismuskritischen Entwicklung verantwortlich und sollten dementsprechend auch in gleichem Ausmaß miteinbezogen werden (vgl. Nguyen 2019: 56). Hierfür ist somit auch erforderlich, dass sich alle Mitarbeiter:innen der Einrichtung mit Rassismus auseinandersetzen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Eine rassismuskritische Organisationsentwicklung muss als gemeinsamer Entwicklungsprozess vom gesamten Team angesehen und mitgetragen werden (vgl. ebd.: 21). Führungskräfte fungieren als Schnittstelle zum Team und verfügen außerdem über die notwendigen Ressourcen, um Änderungen bewirken zu können (vgl. Nguyen 2019: 56). Daher ist es besonders wichtig, dass die gesamte Führungsebene einer Institution geschlossen hinter den Veränderungsprozessen steht (vgl. ebd.: 56).

Zudem sollte Raum zum Austausch von Erfahrungen, sowohl Rassismuserfahrungen als auch Erfahrungen von Privilegiertheit und Whiteness, aber auch mit anderen Differenzlinien wie Gender oder sozialer Herkunft geschaffen werden (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 159). Hierfür kann es notwendig sein, Pädagog:innen of Color als Expert:innen in das Projekt miteinzubeziehen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22-23). Barrieren, die eine Mitwirkung von betroffenen Personen behindern, wie zum Beispiel Zugangsbarrieren, Sprachbarrieren, psychosoziale Barrieren oder habituelle Barrieren, gilt es hierfür abzubauen (vgl. Nguyen 2019: 58). Außerdem müssen singuläre und kurzzeitige Projekte sowie befristete Förderungen auf struktureller Ebene beseitigt werden (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22-23).

Während des rassismuskritischen Veränderungsprozesses darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es bei der Arbeit über Diskriminierung auch immer zu Diskriminierung kommen kann (vgl. Nguyen 2019: 57). Daher ist es besonders wichtig, auch mit der Thematik von Widerständen und insbesondere Weißen Widerständen vertraut zu sein (vgl. ebd.: 57). Veränderungen sind oftmals mit Krisen verbunden, welche gemeinsam bewältigt werden müssen (vgl. ebd.: 59). Vor dem Start eines

derartigen Projektes sollten gemeinsam Ziele, Rahmen, Ressourcen und Zeitraum abgesteckt werden (vgl. ebd.: 58). Als Zeitraum für einen rassismuskritischen Veränderungsprozess innerhalb einer Institution kann ein Jahr gewählt werden, wobei anschließend eine Evaluierung und gegebenenfalls eine Verlängerung stattfinden soll (vgl. ebd.: 58).

Nachdem nun eine Einführung in Bezug auf die Arbeit an einer rassismuskritischen Haltung innerhalb von sozialen Einrichtungen gegeben wurde, sollen im Folgenden konkrete Umsetzungsmaßnahmen für sozialpädagogische und sozialtherapeutische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben werden.

2.3.1 Konzepte und Richtlinien

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel thematisiert, agieren Institutionen und ihre Mitglieder:innen anhand von Normen, welche zum Beispiel durch Richtlinien, Konzepte oder Gesetze vorgegeben werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 49). Im Sinne einer rassismuskritischen pädagogischen Arbeit ist es daher zunächst notwendig, diese Normen zu hinterfragen und rassistische Inhalte zu überarbeiten (vgl. ebd.: 49). Hierfür ist es wichtig, dass ein einheitliches Verständnis in Bezug auf für das Projekt wesentliche Begriffe wie z.B. Rassismus, Antisemitismus, Empowerment usw. unter allen Beteiligten herrscht (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Ein reflektierter und differenzierter Sprachgebrauch in Richtlinien und Konzepten trägt dazu bei, dass Problemstellungen auch differenzierter erfasst, verstanden und schließlich bearbeitet werden können (vgl. ebd.: 22). Labels und Slogans wie z.B. „Einrichtung ohne Rassismus“ müssen beseitigt werden, da diese keiner rassismuskritischen Haltung, welche von einer Unmöglichkeit von rassismussfreien Räumen ausgeht, sondern eher einem antirassistischen Ansatz folgen (vgl. Gondouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 48). Dennoch ist eine klare Positionierung gegen Rassismus im Leitbild und Profil der Einrichtung und des Trägers sehr wichtig (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Es sollten jedoch nur Dinge niedergeschrieben werden, die praktisch auch realisierbar sind (vgl. Nguyen 2019: 59), denn *„Vorbild sein sagt mehr als tausend Worte“* (Nguyen 2019: 59). Ein aussagekräftiges Leitbild kann bereits eine positive Wirkung auf Kinder und Jugendliche of Color haben, die bereits Rassismuserfahrungen in anderen Einrichtungen machen mussten (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22).

In den Konzepten und Richtlinien sollen konkrete Verfahren bei rassistischen Vorfällen, klare Ansprechpersonen sowie zur Verfügung stehende Ressourcen, Rechte und Pflichten detailliert aufgeschlüsselt sein (vgl. Nguyen 2019: 57). Sie sollen sowohl kollektive als auch persönliche Handlungsmöglichkeiten für den Alltag beinhalten (vgl. Benbrahim 2022: 292). Bei rassistischen Vorfällen braucht es eine einheitliche diskriminierungskritische Sprache, genaue Verhaltensregeln und ein gemeinsames Verständnis von Rassismus (vgl. Nguyen 2019: 58). Es kann außerdem sehr sinnvoll sein, derartige Konzepte mit Betroffenen zu erarbeiten (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 51). Sobald Konzepte und Richtlinien rassismuskritisch untersucht wurden, kann das Projekt auf weitere Engagements wie die folgenden ausgeweitet werden.

2.3.2 Vernetzung und externe Unterstützung

Vernetzungen mit anderen stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch weiteren psychosozialen Organisationen, in Bezug auf Rassismus und vor allem Rassismuskritik, tragen zur Stärkung überinstitutioneller Bündnisse von Sozialpädagog:innen of Color bei (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 51). Zudem können im gemeinsamen Austausch rassismuskritische Projekte aus mehreren Perspektiven reflektiert werden (vgl. ebd.: 51). Die Vernetzungsarbeit ist außerdem immens wichtig, da so andere Angebote und Einrichtungen ausfindig gemacht werden können, welche anschließend als Kooperationspartner:innen fungieren (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Bei derartigen Austausch- und Vernetzungstreffen kann um einen fachlichen Austausch, aber auch um kollegiale Beratung gehen (vgl. ebd.: 21). Oft ist es sinnvoll, Gruppen zu trennen, z.B. in eine Kritisch-Weiße Gruppe und eine Bpoc-Gruppe³, da sich so Menschen mit sehr ähnlichen Erfahrungen bzw. Positionen reflexiv untereinander austauschen können (vgl. Nguyen 2019: 57). Wenn Rassismus auch als Thema in Arbeitsgemeinschaften und Gremien aufgegriffen wird, werden immer mehr Menschen diesbezüglich sensibilisiert, wodurch sich das Netzwerk vergrößert (vgl. ebd.: 21). Durch die vielen unterschiedlichen Perspektiven wird eine intensivere Arbeit am Thema möglich (vgl. ebd.: 21).

3 Die Abkürzung „BPOC“ steht für „Black and People of Color“ oder auch „BIPOC“, was „Black, Indigenous and People of Color“ bedeutet. Diese Begriffe werden verwendet, um verschiedene ethnische Gruppen zu umfassen, die nicht als Teil der Weißen Bevölkerung betrachtet werden. Sie dienen außerdem dazu, Vielfalt und Inklusion in Diskussionen über Rassismus und soziale Gerechtigkeit zu fördern. (vgl. Amnesty International Deutschland e.V.: 2023: o.S.)

Zusätzlich zu Vernetzungen ist es sinnvoll, über unabhängige Monitoringstellen Bescheid zu wissen und diese auch zu nutzen (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 51). Monitoringstellen können Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dabei unterstützen, zu kontrollieren, ob gesetzte Maßnahmen auch tatsächlich nachhaltig sind (vgl. Nguyen 2019: 58). Sie tragen so zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung und Aktualisierung sowie Überprüfung des Projektes bei (vgl. ebd.: 58).

2.3.3 Internes Management und Achtung im Alltag

Neben der Akquirierung von Kooperationspartner:innen und der Teilnahme an Vernetzungen besteht bei den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, wenn diese rassismuskritisch arbeiten wollen, weiterer Veränderungsbedarf auf interner Ebene. Hierzu gehört zunächst einmal die Einrichtung einer Anti-Diskriminierungsstelle innerhalb des Trägers oder in Kooperation mit anderen Einrichtungen, an welche sich Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern, Pädagog:innen usw. mit Beschwerden und bei Unterstützungsbedarf wenden können (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 51).

Neben dieser Anti-Diskriminierungsstelle bewähren sich zum Beispiel auch die Einführung einer regelmäßigen, professionellen und selbstreflexiven Teamsupervision oder Teamsitzung, in welcher das Thema Rassismus bewusst aufgegriffen und reflektiert wird (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Wichtig ist, dass innerhalb dieser Supervisionen oder Teamsitzungen eine respektvolle, aber fehlerfreundliche und humorvolle Atmosphäre herrscht (vgl. ebd.: 21). Zusätzlich können Critical-Whiteness Seminare o.ä. angeboten oder aufgesucht werden, in welchen Menschen ohne Rassismuserfahrungen über ihre Verstrickung in rassistische Strukturen gemeinsam kritisch reflektieren können (vgl. Benbrahim 2022: 293).

Eine achtsame Haltung im Alltag lässt die rassismuskritische Arbeit der Institution erst bei den Kinder und Jugendlichen ankommen. Hierzu zählen zum Beispiel die Achtung von unterschiedlichen Gebetspraktiken, die Verwendung von getrennten Pfannen für die Fleischzubereitung, die regelmäßige Zubereitung von landestypischem Essen für alle Kinder und Jugendlichen sowie die Auflistung religiöser und kultureller Feiertage im für alle zugänglichen Kalender der Einrichtung (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 83). Zudem ist es notwendig, zur Verfügung stehende Materialien in der Einrichtung daraufhin zu überprüfen, inwieweit in diesen Rassismus reproduziert wird (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Hierfür sollte zum Beispiel Literatur

rassismuskritisch und intersektional durchgesehen und reflektiert werden (vgl. Benbrahim 2022: 292). Wenn Machtungleichheit bei dieser festgestellt wird, soll diese durch Umverteilung der Ressourcen ausgeglichen werden (vgl. ebd.: 292). Es sollte daher stets auch Migrationsliteratur in der Wohngemeinschaft zur Verfügung stehen und als Ressource genutzt werden (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 91-92).

Mehrsprachigkeit, z.B. bei ausgehängten Flyern und Plakaten, ist außerdem wichtiger Bestandteil der alltäglichen Achtung (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Weeber/Gögercin 2014: 68). Die Sprachen sollten dabei stets alphabetisch gereiht abgedruckt sein, um eine kulturelle Hierarchisierung zu vermeiden (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 68).

Es ist außerdem wichtig, dass innerhalb der stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe geschützte Räume für von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen bzw. die Einrichtung als ein solcher Schutzraum agiert (vgl. Linnemann/ Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Die Wohngruppe soll eine interkulturelle Begegnungsstätte sein (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 66), in welcher es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Normvorstellungen zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. Benbrahim 2022: 292). Die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden vonseiten der Kinder und Jugendlichen kann sich sehr positiv auf das soziale und interkulturelle Zusammenleben in der Wohngemeinschaft auswirken (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 66).

All diese Maßnahmen sollen unter dem Aspekt des Powersharings, also der Umverteilung von Macht, getroffen werden (vgl. Nguyen 2019: 58). Powersharing unterscheidet sich insofern von Empowerment, als es nicht auf ein Mehr an Macht, sondern ein Abgeben von Macht bzw. ein Herabsteigen von erhöhten Machtpositionen abzielt (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Nguyen 2019: 58). Es geht also stets darum, Weiße Dominanzstrukturen zu verändern und nicht Menschen an unhinterfragte Normen und Strukturen anpassen zu wollen (vgl. Nguyen 2019: 55).

2.3.4 Personalauswahl

Im Bereich der Personalauswahl ist es im Sinne der Rassismuskritik notwendig, dass die Mitarbeiter:innen des pädagogischen Teams eine möglichst breite Vielfalt in verschiedenen Kategorien wie z.B. Geschlecht, Alter, Kultur und Klasse aufweisen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Weeber/Gögercin 2014: 65). Somit sollen

auch Mitarbeiter:innen, die über Migrationserfahrung verfügen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Weeber/Gögercin 2014: 65) oder sich der Roma, Sinti, dem Judentum oder dem Islam zugehörig fühlen, als Pädagog:innen beschäftigt werden (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Die Zusammensetzung des Betreuungspersonales, aber auch die Besetzung der Vorstände usw. sollten immer wieder reflektiert und verändert werden (vgl. Benbrahim 2022: 292).

Einen wichtigen Bestandteil bei einer rassismuskritischen Personalauswahl stellt das Bewerbungsverfahren dar (vgl. Bickerich 2019: 30). So kann z.B. ein anonymes Bewerbungsverfahren, sowohl intern für Leitungspositionen als auch extern für neue Pädagog:innen, angewandt werden (vgl. ebd.: 30). Durch Anonymität wird einer Diskriminierung aufgrund von Merkmalen wie z.B. Namen oder Geschlecht entgegengewirkt (vgl. ebd.: 30). Außerdem kann durch die Verwendung eines vorab formulierten Bewertungsbogens, anhand dessen die Bewerber:innen gesichtet und gehört werden, der Bewerbungsprozess möglichst objektiv gehalten werden (vgl. ebd.: 31). Wer zum Vorstellungsgespräch eingeladen wird und wer nicht, darf ausschließlich von der Qualifikation abhängen und nicht von sonstigen Merkmalen (vgl. ebd.: 32). Oftmals werden Mitarbeiter:innen bzw. Bewerber:innen, die bereits eine rassismuskritische Perspektive mitbringen, als Bedrohung für die Einrichtung wahrgenommen oder ihre Erzählungen auf Emotionalität reduziert, doch viel mehr sollten diese sowie Argumente von Professionellen of Color aufgegriffen und als Ressource für die Einrichtung und alle darin tätigen Personen genutzt werden (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Wichtig ist zudem, dass auch Leitungspositionen mit People of Color besetzt werden (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22).

Allerdings muss bereits reflektiert werden, inwieweit die Inhalte der Stellenausschreibung eine bestimmte Personengruppe adressieren (vgl. Bickerich 2019: 31). Stellenausschreibungen müssen daher vielfältig verbreitet und einer breiten Masse an Personen zugänglich gemacht werden (vgl. ebd.: 31). Außerdem ist zu beachten, dass der Zugang zu höher qualifizierten Berufen durch Diskriminierung im Bildungssystem für People of Color bereits erschwert ist (vgl. Mai 2020: 111).

Kinder of Color fühlen sich möglicherweise durch Pädagog:innen of Color in der Einrichtung vertreten (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Außerdem

können Pädagog:innen of Color Kinder of Color oftmals gut begleiten, da diese Diskriminierungserfahrungen usw. nachvollziehen können (vgl. ebd.: 22). Dadurch, dass Pädagog:innen of Color zahlenmäßig unterrepräsentiert sind, werden sie in Diskursen häufig nicht mitbedacht (vgl. Mai 2020: 110).

Die bloße Einstellung von Quotenmigrant:innen und die oftmals damit einhergehende zugeteilte Zuständigkeit für Rassismusfragen geht jedoch am Gedanken der Rassismuskritik vorbei, da dadurch keine Veränderung in der Kategorisierung und Zuschreibung bewirkt, sondern jene abermals reproduziert wird (vgl. Nguyen 2019: 56). Oft wird People of Color eine bestimmte naturalisierte professionelle Kompetenz in Bezug auf Rassismus zugeschrieben und somit werden diese als Objekte pädagogischen Wissens genutzt (vgl. Mai 2020: 111/137). Pädagog:innen of Color dürfen aber in der Einrichtung nicht nur als Vertreter:innen von Migrant:innen gelesen werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 44). Wichtig ist ebenso, an kritischen Mitarbeiter:innen festzuhalten, denn wenn rassismuskritische Pädagog:innen die Wohngemeinschaft verlassen, gehen mit ihnen immer auch auch Expertise, Haltungen und Angebote verloren (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 23).

2.3.5 Weiterbildung und Wissenserwerb

Die Aneignung von Fachwissen spielt eine wesentliche Rolle, wenn eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe rassismuskritisch arbeiten möchte. Hierzu gehört zum einen die Reflexion der eigenen Involviertheit und Position in rassistische Strukturen, da viele Professionist:innen der Meinung sind, selbst nicht rassistisch zu handeln (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 45), und zum anderen auch regelmäßige themenspezifische Fortbildungen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Oftmals wissen Pädagog:innen zwar über rechtliche Regelungen wie z.B. Aufenthaltsrecht usw. Bescheid setzen sich aber nicht mit psychischen Belastungen und Unsicherheiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen auseinander (vgl. Melter 2007: 115). Themen für Fortbildungen sollten daher z.B. auch traumaspezifisches Fachwissen, interkulturelle Kompetenz und migrationssensible Haltung (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 65), aber auch Critical-Whiteness sein (vgl. Nguyen 2019: 57). Außerdem ist das Wissen über Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Nationalismus, Flucht und Intersektionalität sehr wichtig für die rassismuskritische pädagogische Arbeit (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21). Jugendliche sprechen nur selten über Diskriminierungserfahrungen, weil sie sich dadurch der Scham

und Hilflosigkeit ausliefern (vgl. Melter 2007: 123). Daher ist auch ein Wissensbestand in Bezug auf die Kommunikation über Rassismus von erheblicher Bedeutung für den pädagogischen Alltag (vgl. ebd.: 120). Pädagog:innen sollen jedoch auch die Ausbildungsinhalte und damit einhergehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse stets hinterfragen, reflektieren und ihnen gegenüber kritisch sein (vgl. ebd.: 21).

2.4 Pädagogische Maßnahmen gegen Rassismus

Rassismuskritik ist eine pädagogische Querschnittsaufgabe und ist somit grundsätzlich in jeder pädagogischen Maßnahme mitzubedenken bzw. anzuwenden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 168). Folgend werden einige beispielhafte pädagogische Maßnahmen beschrieben, welche im Sinne einer rassismuskritischen Pädagogik in stationären Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe eingesetzt werden können.

Wie bereits in Kap. 2.3.1 erwähnt, ist die Niederschrift von klaren Richtlinien, welche sowohl bei Vorfällen mit rassistischem Gehalt, die von Kindern und Jugendlichen aus der Einrichtung ausgehen, als auch wenn Kinder oder Jugendliche von eigenen Rassismuserlebnissen erzählen, enorm wichtig, da diese einen strukturierten Handlungsleitfaden für alle Mitarbeiter:innen der Institution bieten (vgl. Nguyen 2019: 57). Mit derartigen Konzepten wird allen Mitarbeiter:innen erst ein einheitliches rassismuskritisches professionelles Vorgehen in bestimmten Situationen ermöglicht (vgl. ebd.: 57). Der Auftrag sowie die jeweiligen Kompetenzen bei der Setzung pädagogischer Maßnahmen gegen Rassismus muss allen Mitarbeiter:innen geläufig sein (vgl. Melter 2007: 118). Gleichzeitig ist es mit schriftlichen Leitlinien einfacher, dass alle Mitarbeiter:innen dieselben Werte bei der pädagogischen Intervention oder Prävention vertreten (vgl. Nguyen 2019: 57).

Rassismus soll von Pädagog:innen immer als strukturelles Phänomen und niemals bloß als Einzelfall betrachtet werden (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 155). Bei pädagogischen Interventionen gegen Rassismus ist es daher besonders wichtig, dass struktureller und institutioneller Rassismus nicht geleugnet werden, individueller Rassismus aber auch nicht minimiert wird (vgl. Melter 2007: 120). Jugendliche sprechen jedoch nur selten über ihre Rassismuserfahrungen und so ist es Aufgabe professioneller rassismuskritischer Pädagog:innen, präventiv mit Jugendlichen über Rassismus in Kommunikation zu treten (vgl. ebd.: 117). Rassismus muss innerhalb der Einrichtung allerdings nicht nur mit Migrant:innen, sondern mit allen Kindern und Jugendlichen thematisiert werden und darf

niemals individualisiert, naturalisiert, pathologisiert oder als hinnehmbar vermittelt werden (vgl. ebd.: 120). Wenn mit Kindern über Rassismus gesprochen wird, soll dies genauso kritisch und reflexiv erfolgen wie innerhalb des pädagogischen Teams (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 154). Es gilt zu vermitteln, dass alle Menschen im Laufe ihres Lebens mit rassistischen Bildern konfrontiert werden bzw. auch mit ihnen aufwachsen und somit ein rassistischer Hintergrund in den Handlungen jeder Person steckt (vgl. ebd.: 154).

Als pädagogische Kompetenz kann im Sinne der Rassismuskritik das Konzept der Interkulturellen Pädagogik herangezogen werden (vgl. Nieke 2008: 22). Interkulturelle Kompetenz darf jedoch nicht als Sonderkompetenz für den Umgang mit Migrant:innen verstanden werden (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010: 78), denn dies würde Migrant:innenkinder wieder als Andere markieren und ihnen unterstellen, dass für sie andere pädagogische Kompetenzen erforderlich sind (vgl. ebd.: 78). Vielmehr sollen im Sinne der Interkulturellen Pädagogik kulturelle und sprachliche Differenzen bei allen Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung erfasst und gefördert werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 78).

Der Umgang mit Sprache(n) spielt dabei eine wesentliche Rolle (vgl. Nieke 2008: 22). Mit der richtigen Förderung in Bezug auf Sprache(n) kann Rassismus in der Einrichtung ein Stück weit entgegengewirkt werden (vgl. ebd.: 22). Hierfür ist es erforderlich, Sprache stets im Zusammenhang mit Macht zu verstehen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 99). Die Beherrschung bzw. der Erwerb der Deutschen Sprache scheint eine Art Grundvoraussetzung für nationalstaatlich gesellschaftliche Anerkennung und soziale Zugehörigkeit zu sein (vgl. ebd.: 100-101). Hierbei ist es allerdings nicht ausreichend, wenn eine Person Deutsch spricht, sondern es wird immer ein bestimmtes Deutsch, abhängig von sozialem Umfeld oder geografischer Lage innerhalb Österreichs, erwartet (vgl. ebd.: 103). *„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird (...)“* (Dirim/Mecheril 2010: 101). Viele Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestehen darauf, dass innerhalb der Institution nur Deutsch gesprochen wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108). Durch die Forderung von Monolingualität in der Einrichtung wird jedoch immer eine Unterscheidung zwischen einer legitimen und einer illegitimen Sprachen getroffen (vgl. ebd.: 108). Die Markierung der Andersartigkeit, die Hierarchisierung von Sprachen und das Verbot der Nutzung von Sprache als persönliche Ressource ist Rassismus (vgl. ebd.: 108). Um

diesem Rassismus im pädagogischen Alltag entgegenzuwirken, soll daher vonseiten der Pädagog:innen vor allem bei der Förderung von Mehrsprachigkeit angesetzt werden (vgl. Nieke 2008: 22). Hierfür ist es in einem ersten Schritt erforderlich, dass der Wert von allen Sprachen gleichgesetzt wird (vgl. ebd.: 23). Dafür ist allerdings auf struktureller Ebene auch die Aufhebung der dominanten Pflichtfremdsprache Englisch notwendig (vgl. ebd.: 24). Neben Kompetenzen zur Förderung der jeweiligen Erstsprachen von Kindern und Jugendlichen sollten Pädagog:innen mit didaktischen Fertigkeiten zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ausgestattet sein, um den Spracherwerb in den Alltag integrieren zu können (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100). Auch bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist es notwendig, dass Erstsprachen stets als Ressourcen herangezogen und nicht unterdrückt werden (vgl. Nieke 2008: 22).

Wenn alle Sprachen denselben Wert haben, dann sind auch Materialien entsprechend in gleichem Ausmaß bereitzustellen (vgl. Nieke 2008: 24). Wie bereits in Kap. 2.3.3 erwähnt, können hierfür z.B. auch mehrsprachige Beschilderungen usw. eingesetzt werden (vgl. ebd.: 24). Wenn Differenzen in der Ethnizität als ständig und selbstverständlich präsentiert werden anstatt Migrant:innen in jederlei Hinsicht zu problematisieren, kann Rassismus in der stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe bereits präventiv entgegengewirkt werden (vgl. ebd.: 24).

Zusätzlich ist es wichtig, dass sich die Pädagogik und die rassismuskritische Haltung der Pädagog:innen nicht nur auf die Örtlichkeit der Einrichtung beschränkt, sondern das soziale Umfeld und Gemeinwesen in ihrer Arbeit miteinbezieht (vgl. ebd.: 25). Hierbei hat sich die Pädagogik stets an den ethnischen und kulturellen Gegebenheiten der örtlichen Gemeinschaft zu orientieren, welche meist keineswegs homogen sind (vgl. ebd.: 25). Es geht im Grunde darum, pädagogische Maßnahmen so zu treffen, dass diese auch in der Realität außerhalb der Einrichtung für die Kinder förderlich sind (vgl. Fehren 2006: 576). Hierzu sollen Lebenswelten von allen Menschen gefördert und gemeinsam befriedigende Lösungen für Probleme gefunden werden (vgl. ebd.: 576). Besonders wichtig hierbei ist der gemeinsame Kommunikationsprozess (vgl. ebd.: 576).

Als eine weitere wichtige pädagogische Maßnahme gegen Rassismus im Sinne der Rassismuskritik kann neben der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Gemeinwesenarbeit die Vermittlung von Wissen über Rassismus erwähnt werden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 176). Zu relevantem Wissen über Rassismus zählen z.B. kulturelle, gesetzliche und organisatorische Unterscheidungen zwischen Menschen, die

mit Rassenkonstruktionen und nationalstaatlichen Regelungen einhergehen (vgl. ebd.: 176). Außerdem geht es darum zu vermitteln, dass kollektive wie z.B. nationale und/oder staatsbürgerliche Einheiten nicht immer in den Vordergrund gerückt werden sollten, sondern Diversität als Selbstverständlichkeit und als Ressource für alle Menschen angesehen werden kann (vgl. ebd.: 176). Auch in den Aneignungsprozess von Wissen über Rassismus sind stets alle Kinder der Einrichtung miteinzubeziehen (vgl. ebd.: 176).

In einem nächsten Schritt soll es darum gehen, wie es einer Einrichtung gelingen kann, dass die Arbeit im Sinne der Rassismuskritik nicht nur von kurzer Dauer ist, sondern auf Dauer von allen Mitarbeiter:innen mitgetragen wird.

2.5 Institutionelle Verankerung

Zu Beginn der Umsetzung eines neuen Projektes wird dieses oft von allen Mitarbeiter:innen begrüßt (vgl. Klasen 2019: 161). Doch im Laufe der Zeit ist man wieder dazu verleitet, in alte Handlungsmuster zurückzufallen (vgl. ebd.: 161). Bei der Etablierung von Rassismuskritik als Haltung in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist es allerdings besonders wichtig, dass alle vereinbarten Maßnahmen dauerhaft von allen Mitarbeiter:innen der Institution mitgetragen werden und dies auch z.B. bei einem Wechsel der Leitung so bestehen bleibt (vgl. Liebrich 2008: 29). Hierfür muss eine rassismuskritische Haltung in die Institutionskultur integriert werden (vgl. ebd.: 29).

Eine Institutionskultur gilt dann als stark und die rassismuskritische Arbeitshaltung gilt dann als verankert, wenn Orientierungsmuster und Werthaltungen nach außen und innen hin klar erkennbar sind, sich sehr viele Mitarbeiter:innen an diesen Werthaltungen in ihrer pädagogischen Arbeit orientieren und sie diese als selbstverständlichen Bestandteil ihres professionellen Handelns ansehen und nutzen (vgl. ebd.: 29). Wenn bestimmte Arbeitsweisen als selbstverständlich gelten, ist Verankerung auch häufig die Erklärung für verschiedenste Phänomene innerhalb der Institution (vgl. Wilson 1997: 387).

Orientierungsmuster und Werthaltungen können z.B. individuell in einem Menschen verankert sein, wenn dieser dem Anker, welcher in diesem Fall die Rassismuskritik ist, genügend Aufmerksamkeit zukommen lässt (vgl. ebd.: 387). Hierbei geschieht Verankerung meist unbeabsichtigt und auch unbewusst (vgl. ebd.: 387). Wie tief Handlungsmuster letztendlich verankert sind, hängt vom Grad der Internalisierung ab

(vgl. Schreyögg/Geiger 2016: 330). So zeigt sich die Internalisierung von kulturellen Mustern z.B. darin, wie selbstverständlich der Anker bereits Bestandteil des täglichen Handelns ist (vgl. ebd.: 333).

Kulturkonformes Verhalten innerhalb einer Einrichtung entsteht jedoch nicht immer aus Verankerungen, sondern kann auch aus bloßer Anpassung hervorgehen (vgl. ebd.: 333). Allerdings kann nur kulturkonformes Verhalten, welches durch die Internalisierung kultureller Orientierungsmuster entstand, zu Stabilität, Vertrauen und einer starken Institutionskultur beitragen (vgl. ebd.: 333). Damit institutionelle und nicht bloß individuelle Verankerung stattfinden kann, ist in einem ersten Schritt die Umsetzung des Projektes, also die Einführung von in dieser Arbeit bereits beschriebenen Maßnahmen, Konzepten usw. notwendig (vgl. Klasen 2019: 14). Die Projektziele und der voraussichtliche sowie eingetretene Zeitpunkt der Erreichung dieser Ziele müssen dabei allen Mitarbeiter:innen zu jedem Zeitpunkt bekannt sein (vgl. ebd.: 161). Zeitgleich sollte fortlaufend eine formale Verankerung durch detaillierte Dokumentation und Protokollführung stattfinden (vgl. ebd.: 161).

Im Folgenden werden nun einige Kernideen der Verankerung detaillierter skizziert:

Institutionelle Verankerung liefert allen Mitarbeiter:innen einer Einrichtung bekannte Handlungsorientierungen, die über formale Regelungen hinausgehen und vor allem dann angewandt werden, wenn formale Regelungen nicht mehr greifen (vgl. Liebrich 2008: 30). Dies könnte z.B. in Situationen der Fall sein, in denen nicht mehr nach dem Einrichtungskonzept gearbeitet werden kann (vgl. ebd.: 30). Durch die Verankerung bestimmter Werte und Orientierungsmuster entsteht eine homogene Institutionskultur (vgl. ebd.: 30). Diese geht mit einer einheitlichen Kommunikationspraxis einher, durch welche die gemeinsame Kommunikation in Krisensituationen sowie daraus folgend auch schnelleres und unkomplizierteres Handeln möglich wird (vgl. ebd.: 30). Wenn Entscheidungen unter den Mitarbeiter:innen schneller getroffen werden, können Maßnahmen schneller implementiert werden und diese werden auch von allen, durch die Verinnerlichung gemeinsamer Normen und Werte, mitgetragen (vgl. ebd.: 30). Daraus resultiert, dass nur ein geringer Kontrollaufwand notwendig ist, da eine kollektive Identität und die grundlegende Bereitschaft, sich für die Institution einzusetzen, besteht (vgl. ebd.: 30). Diese Motivation und der Teamgeist aller Mitarbeiter:innen, entstehend aus einer gemeinsamen (rassismuskritischen) Werthaltung, führt zu Stabilität und dazu, dass sich Mitarbeiter:innen in ihrer Arbeit sicher und geborgen fühlen sowie ihrer pädagogischen

Tätigkeit mit Selbstvertrauen nachgehen können (vgl. ebd.: 30). Daraus wiederum resultiert eine geringere Personalfuktuation sowie weniger Fehlzeiten der Mitarbeiter:innen (vgl. ebd.: 30).

Allerdings bringt eine rein homogene Institutionskultur auch häufig Nachteile wie Exklusion, Abwertung neuer Orientierungen, Fixierungen auf traditionelle Erfolgsmuster oder Konformitätszwang mit sich (vgl. ebd.: 31). Das Ziel der Institution sollte also sein, dass durch Diversität genau so viel Erfolg und Produktivität sowie Verankerung erlangt werden kann wie bei einer homogenen Institutionskultur (vgl. ebd.: 32). Dafür soll Rassismuskritik nicht parallel zu den derzeit bestehenden Konzepten fungieren, sondern in diese integriert werden (vgl. ebd.: 181). Pädagog:innen müssen erkennen, dass es sich auch für sie selbst lohnt, die rassismuskritische Haltung mitzutragen (vgl. Klasen 2019: 161). Aus einer tiefen Verankerung heraus entsteht letztlich eine Stabilität der Institutionskultur über eine lange Zeit hinweg.

2.6 Forschungsstand – Rassismuskritik im Burgenland

Das österreichische Bundesland Burgenland grenzt geographisch an Ungarn, die Slowakische Republik und Slowenien und ist in dessen Bevölkerung durch Zuwanderung und einem funktionalen Zusammenleben von Menschen verschiedenster ethnischer Zugehörigkeit sowie autochthoner Minderheiten unter dörflichen Strukturen und Gegebenheiten geprägt (vgl. Land Burgenland 2023: o.S.). Die vermehrte Zuwanderung ist auch in der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere in den 34 (Stand Juli 2023) privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen des Burgenlandes, unter anderem durch die Vielzahl an Aufgriffen unmündiger unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (uUMF) deutlich spürbar (vgl. Bundesministerium für Justiz 2021). Das burgenländische Kinder- und Jugendhilfegesetz (Bgld. KJHG) und die Bgld. Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungsverordnung (Bgld. KJH-EV) schreiben jedoch dezidiert keinerlei einzuhaltende Qualitätsstandards in Bezug auf die Entgegenwirkung von Rassismus in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vor. Die rassismuskritischen Kenntnisse und die gesetzten Maßnahmen gegen Rassismus in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team dieser Einrichtungen sind daher sehr unterschiedlich, wurden allerdings nie zuvor erfasst.

Immer wieder findet das Thema Rassismus im Burgenland in Kindergärten und Volksschulen Einzug, Initiativen werden gesetzt und Projekte gestaltet (vgl. Amt der

Burgenländischen Landesregierung 2023: o.S.). Für den Bereich der stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe liegen jedoch keine Forschungsdaten o.ä. vor.

Diese Forschungsarbeit soll daher den aktuellen Stand der gesetzten Maßnahmen gegen Rassismus und auch deren Verankerung in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland erheben, um die Grundlage für die Erarbeitung von Qualitätsstandards zur rassismuskritischen Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe bilden zu können.

3 Methodologie

Im nachfolgenden Kapitel werden nun die für diese Masterarbeit herangezogenen Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethoden detailliert dargestellt, um einen tieferen Einblick in den Forschungsprozess zu geben.

Für die vorliegende Arbeit wurden mehrere Forschungsmethoden und auch zwei Forschungsstränge im Sinne eines Mixed-Methods Ansatzes miteinander kombiniert. Anders als bei einem mono-methodischen Vorgehen werden im Zuge einer Mixed-Methods Forschung qualitative und quantitative Forschungsmethode miteinander verbunden (vgl. Schröter 2023: o.S.). Mithilfe dieser Methodentriangulation konnten in der Forschungsarbeit unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand, die rassismuskritische Arbeit in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland, eingenommen und somit sehr differenzierte Ergebnisse gewonnen werden (vgl. ebd.: o.S.). Die Anwendung von jeweils einer quantitativen und einer qualitativen Forschungsmethode diente außerdem der Erweiterung der Perspektive und Ergebnisse, sowohl auf mikro- als auch auf makrosoziale Fragen (vgl. Flick 2008: 78).

Im Folgenden werden nun zuerst die Erhebungsmethoden, der quantitative Online-Fragebogen (s. Kap. 3.1.1) und das qualitative Expert:inneninterview (Bobens 2006) (s. Kap. 3.1.2), dargestellt sowie die konkreten Vorgehensweisen bei der Datenerhebung erläutert. Anschließend werden die Analysemethoden, die quantitative Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) (s. Kap. 3.2.1) und die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994) (s. Kap. Fehler: Verweis nicht gefunden) beschrieben. Zuletzt wird eine Reflexion über die eigene Rolle im Forschungsprozess gegeben (s. Kap. 3.3).

3.1 Datenerhebung

Die für diese Masterarbeit verwendeten Daten wurden mittels eines quantitativen Online-Fragebogens und mehrerer qualitativer Expert:inneninterviews (Bobens 2006) mit beschäftigten Personen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland erhoben. Das erhobene Material wurde vollständig anonymisiert, personen- und institutionenbezogene Daten wurden verändert. Im folgenden Abschnitt werden die verwendeten Forschungsstränge und Methoden der Datengewinnung beschrieben.

3.1.1 Quantitativer Online-Fragebogen

Für die Datenerhebung wurde zuerst ein quantitativer Online-Fragebogen an alle pädagogischen Leiter:innen der stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche im Burgenland ausgeschickt.

Mit dem Begriff „quantitativ“ ist in der Sozialforschung ein Forschungsstrang gemeint, bei welchem versucht wird, sich mit Erfahrungstatsachen in sozialen Situationen zu beschäftigen und Subjektivität möglichst zu umgehen (vgl. Raithel 2008: 7). Dabei werden die Erkenntnisse v.a. in Form von Zahlen und Relativen dargestellt (vgl. ebd.: 7). Anhand dieser Darstellungen können sehr komplexe Informationen mithilfe von statistischen methodischen Verfahren auf ihren Kerngehalt reduziert werden (vgl. ebd.: 7-8). Zugleich werden soziale Sachverhalte, wenn sie in Zahlen erfasst werden, messbar und vergleichbar gemacht (vgl. ebd.: 8).

Ein Fragebogen ist ein Erhebungsinstrument, das in verschiedensten Disziplinen weit verbreitet ist (vgl. Mummendey/Grau 2014: 13). Er bietet klar strukturierte Antwortmöglichkeiten und daher kaum Spielraum für Urteile, die nicht sprachlich vorformuliert sind (vgl. ebd.: 13). Es handelt sich also zumeist um geschlossene Fragen, welche mittels Ankreuzen festgelegter Antwortmöglichkeiten beantwortet werden (vgl. ebd.: 13).

Der quantitative Fragebogen ist also eine sehr standardisierte Erhebungsmethode, bei der Antwortalternativen vorformuliert und die Reihenfolge bereits fixiert sind (vgl. ebd.: 112). Während der Befragung gibt es keinen persönlichen Austausch, sondern die Antwortgabe erfolgt im Alleingang der Befragten und auf anonymer Basis (vgl. ebd.: 116). Damit können jegliche Einflüsse der Erhebungsperson stark gemindert werden (vgl. ebd.: 116).

Die Umfrage für diese Masterarbeit wurde in Form einer semistrukturierten Befragung durchgeführt (vgl. Braunecker 2021: 35). Sie beinhaltete somit auch zwei offene Fragen. Der Fragebogen wurde mit Google Forms erstellt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich von Juli 2023 bis August 2023. Der Fragebogen kann im Anhang eingesehen werden (s. Kap. 9).

Die Zielgruppe des Fragebogens waren die pädagogischen Leiter:innen der sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen sowie UMF-Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland. Die pädagogische Leitung hat laut Bgld. KJH-EV die

Aufsichtspflicht über die Einrichtung und ist somit hauptverantwortlich für alle gesetzten Maßnahmen (vgl. §6 Bgld. KJH-EV). Zum Teil fungieren die pädagogischen Leitungen auch als Leitungspersonen der gesamten Institution. Die pädagogische Leitung hat zumindest eine dreijährige tertiäre oder mit 180 ECTS-Punkten zertifizierte Ausbildung in den Bereichen Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Pädagogik, Psychologie o.ä. aufzuweisen (vgl. §11 Bgld. KJH-EV). Im Burgenland gibt es einige Institutionen, die von derselben Fachkraft geleitet werden. In diesen Fällen wurde der Fragebogen nur einmal verschickt. Genauso gibt es Einrichtungen, die als eine bewilligt ist, aufgrund mehrere Häuser aber mehrere pädagogische Leiter:innen beschäftigt sind. In diesem Fall wurde der Fragebogen an jede Leitung verschickt. Von den im Juli 2023 bestehenden 34 Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe wurde der Fragebogen somit insgesamt an 33 Leiter:innen übermittelt.

Der Fragebogen beinhaltete Fragen zu folgenden Themen:

- Sensibilisierung des pädagogischen Teams in Bezug auf Rassismus
- Häufigkeit der Setzung von Maßnahmen zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams
- Personalzusammensetzung, Positionen und Personalauswahl
- Thematisierung von Rassismus vonseiten der Leitungsebene
- Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf Rassismus
- Häufigkeit der Setzung von Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder
- Pädagogische Intervention nach rassistischen Vorfällen
- Pädagogische Intervention bei Kindern, die Rassismus erleben
- Rassismuskritische Auswahl von Medien
- Vernetzungen und Austausch zum Thema
- Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf Rassismus
- Notwendige Unterstützung
- Demographische Fragen

Mithilfe des quantitativen Online-Fragebogens wurden also zunächst Einschätzungen und Meinungen in Bezug auf Rassismus vonseiten der Leitungspersonen der stationären

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland eingeholt. Die darauffolgenden qualitativen Expert:inneninterviews mit pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen dienten der Erweiterung der Perspektive auf das Forschungsfeld sowie der Vervollständigung von erfragten Themen.

3.1.2 Qualitatives Expert:inneninterview (Bobens 2006)

Qualitative Forschung zielt auf die Erklärung und Beschreibung von inneren Wirklichkeiten ab (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2010: 14). Das Forschungsdesign von qualitativen Studien kann aufgrund der Plastizität der Welt immer an die jeweiligen Ergebnisse angepasst werden und sich somit während des Forschungsprozesses verändern (vgl. ebd.: 14).

„ExpertInnen sind Personen, die über besondere Wissensbestände auf das jeweilige Forschungsinteresse und langjährige Erfahrungen in ihrem Bereich sowie über einen übergeordneten Zugang zu fachspezifischen Informationen verfügen (Kühl/Strodtholz 2002: 35-37).“ Ein Interview ist eine Befragung vonseiten eines/einer Interviewer:in mit dem/der Interviewten zu einem oder mehreren Themengebieten (vgl. Bobens 2006: 219). Ein Expert:inneninterview (Bobens 2006) ist somit eine qualitative Befragung mit einer in dem bestimmten Fachgebiet auf Expert:innenebene vertrauten Person zur Erhebung spezifischer Wissensbestände (vgl. ebd.: 321). Zur Strukturierung des Verlaufes eines solchen Interviews wird ein Leitfaden herangezogen (vgl. ebd.: 321).

Für die Erhebung der Daten im Zuge dieser Masterarbeit wurden neben der quantitativen Online-Befragung drei qualitative Expert:inneninterviews (Bobens 2006) mit als Pädagog:innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland tätigen Personen aus drei verschiedenen Bezirken durchgeführt. Als Pädagog:innen tätig sein dürfen v.a. ausgebildete Sozialpädagog:innen, aber auch Personen mit Ausbildungen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik, Psychologie usw. sowie Absolvent:innen einer Schule für Sozialbetreuungsberufe mit dem Schwerpunkt Familienarbeit und Personen ohne eine solchen Ausbildung, die eine mindestens 5-jährige Berufserfahrung in einer sozialpädagogischen oder sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft vorweisen können (vgl. §11 Bgld. KJH-EV). Zudem hat das Betreuungspersonal regelmäßig Fortbildungen in den Bereichen Kinderrechte, Konfliktmanagement, Elternarbeit, Gewaltprävention, Traumapädagogik,

Sexualpädagogik, Medikamentengebarung, Kommunikation, Medienpädagogik usw. zu absolvieren (vgl. §12 Bgld. KJH-EV).

Die Befragungen fanden im Juli und August 2023 statt. Hierfür ausgewählt wurden drei Pädagog:innen aus unterschiedlichen Einrichtungen in unterschiedlichen Bezirken des Burgenlandes. Eine Befragung dauerte ca. 30 Minuten und fand ohne dem Beisein anderer Personen statt. Vor der Befragung wurde den Pädagog:innen eine Einverständniserklärung zur Verwendung ihrer Aussagen unter Pseudonymisierung der personenbezogenen Daten vorgelegt und diese wurde unterschrieben. Alle Interviews wurden, nach Abstimmung mit den Interviewspartner:innen in Deutscher Sprache geführt.

Die Interviews beinhalteten Fragen zu folgenden Themen:

- Definition von Rassismus
- Eigene Position in Bezug auf Rassismus
- Rolle von Rassismus in der Arbeit
- Zusammensetzung des pädagogischen Teams und der Leitungsebene
- Rolle und Haltung in Bezug auf Rassismus im pädagogischen Team
- Aneignung von Fachwissen in Bezug auf Rassismus
- Maßnahmen vonseiten der Leitung, um Pädagog:innen in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren + Evaluierungen
- Freiwillige Angebote
- Richtlinien und Konzepte
- Überinstitutionelle Bündnisse
- Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Rassismus
- Mehrsprachigkeit im Alltag
- Pädagogische Interventionen in Bezug auf Rassismus
- Rassismuskritische Auswahl von Materialien und Medien
- Zielgruppenspezifische Angebote und Maßnahmen
- Weitere Anregungen oder Feedback zum Thema

Nach dem jeweiligen Interview wurde die Tonaufnahme transkribiert. Als Transkription (Poscheschnik 2010) bezeichnet man die Niederschrift eines mittels Tonträger aufgezeichneten Interviews (vgl. Poscheschnik 2010: 134-136). Diese Niederschrift dient dazu, dass Inhalte des Interviews im Anschluss ausgewertet werden können (vgl. ebd.: 134-136). Es ist wichtig, dass auch im Prozess der Transkription das Forschungsziel stets im Auge behalten wird (vgl. ebd.: 134-136). Aufgrund der ausschließlich inhaltlichen Bedeutsamkeit der Aussagen wurde auf eine wortwörtliche Transkription verzichtet, Aussagen im Dialekt wurden in die deutsche Hochsprache transformiert und nichtsprachliche Äußerungen, wie z.B. Mimik, Gestik, Pausen und Füllwörter wurden nicht in die Transkription aufgenommen (vgl. ebd.: 134-136). Die transkribierten Interviews wurden als Dokumente für die Analyse herangezogen. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

3.2 Analyse und Auswertung

Nach der Datenerhebung erfolgte die Analyse des gesammelten Materials. Für die Analyse der Daten, welche durch die Erhebung mittels des quantitativen Online-Fragebogens gewonnen wurden, wurde eine Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) herangezogen. Für die Aufbereitung der Transkripte aus den qualitativen Expert:inneninterviews wurde die Inhaltsanalyse (Mayring 1994) verwendet. Im Folgenden werden diese Methoden und die genauen Analyseschritte erläutert.

3.2.1 Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008)

Die Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) ist eine statistische Analysemethode zur Aufbereitung von Querschnittsdaten (vgl. Meißner/Wendler 2008: 13). Querschnittsdaten sind jene Informationen, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst werden, sie stellen also immer eine Momentaufnahme dar (vgl. ebd.: 6). Mit der Häufigkeitsanalyse können Häufigkeitsverteilungen aus den Daten ermittelt werden (vgl. ebd.: 6). Hierfür werden die Daten in absoluten und relativen Zahlen dargestellt (vgl. ebd.: 6). Diese Zahlen liefern somit immer spezifische Informationen zum erforschten Thema (vgl. ebd.: 6). Durch die Aufbereitung der Daten in Zahlen werden diese zusammengefasst, auf das Wesentliche reduziert (vgl. ebd.: 13) und vergleichbar gemacht (vgl. ebd.: 6). Die Daten werden dabei sowohl in Tabellenform als auch in Diagrammen dargestellt (vgl. ebd.: 6). Als Unterstützungswerkzeug kann Excel herangezogen werden (vgl. ebd.: 4).

Die Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) beinhaltet folgende Vorgehensweise:

1. Datenaufbereitung

2. Ermittlung der Häufigkeitsverteilung, Relativierung, Klassierung, Kumulation

3. Datenpräsentation (vgl. ebd.: 6).

Im ersten Schritt, der Datenaufbereitung, werden die Daten wie folgt in eine Excel-Tabelle eingetragen:

Fragen, welche feste Antwortkategorien wie zum Beispiel Ja, Nein und Keine Angabe aufweisen, werden nominal nach folgendem Schema kodiert (vgl. ebd.: 17):

Keine Angabe = 0
Ja = 1
Nein = 2

Fragen, welche eine Rangordnung aufweisen, zum Beispiel Fragen nach dem Grad der Sensibilisierung, werden ordinal nach folgendem Schema kodiert (vgl. ebd.: 17):

Sehr gut = 4
Eher gut = 3
Eher nicht gut = 2
Nicht gut = 1
Keine Angabe = 0

Bei der Kodierung können identische Zahlen unterschiedliche Bedeutungen haben (vgl. ebd.: 9). Als Nächstes werden die Häufigkeiten der Merkmale pro Frage sortiert (vgl. ebd.: 10) und die Häufigkeiten der Antworten pro Frage berechnet (vgl. ebd.: 20). Hierbei können die Daten erforderlichenfalls verdichtet und in Gruppen zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 6). Zum Schluss werden die Häufigkeiten meist graphisch, z.B. in Form von Diagrammen, dargestellt (vgl. ebd.: 25). Diagramme zeigen die Aufteilung einer gesamten Datenmasse auf (vgl. ebd.: 15). Bei ordinalen Skalen werden eher Säulen- oder Balkendiagramme verwendet, bei diskreten Merkmalen wie z.B. dem Lebensalter können Stabdiagramme eingesetzt werden und bei nominal skalierten Merkmalen sind Kreis- oder Tortendiagramme Standard (vgl. ebd.: 15).

Die folgende Tabelle stellt einen Auszug aus der nominalen und ordinalen Kodierung dieser Forschungsarbeit dar:

Umfrage Nr.	Arbeiten im Team Ihrer Einrichtung "people of color"?		Werden im Bewerbungsgespräch Wissen und Haltung in Bezug auf Rassismus erfragt?		Inwiefern achten Sie bei der Personalauswahl auf eine multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Teams?		Inwiefern wird die rassismuskritische Arbeit in den Konzepten Ihrer Einrichtung thematisiert?	
1	1		2		2		2	
2	2		2		1		1	
3	2		1		1		3	
4	1		2		4		2	
5	1		1		4		4	
6	1		1		1		2	
7	2		1		1		1	
8	2		2		3		4	
9	2		2		1		1	
10	1		2		2		2	
11	2		2		3		2	
12	2		2		2		4	
	Ja = 1	5	Ja = 1	4	gar nicht = 1	5	gar nicht = 1	3
	Nein = 2	7	Nein = 2	8	eher nicht = 2	3	eher nicht = 2	5
					eher schon = 3	2	eher schon = 3	1
					sehr = 4	2	sehr = 4	3

Tabelle 1: nominales und ordinales Kodieren in Anlehnung an Meißner/Wendler (2008)

Quelle: Eigene Darstellung

In einem nächsten Schritt wird die parallel verwendete qualitative Analyse­methode zur Bearbeitung der Interviews näher dargestellt.

3.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994)

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994) ist ein Instrument zur Analyse von fixiertem Kommunikationsmaterial wie z.B. Texten oder Bildern, welches vor allem auf die Hervorbringung inhaltlicher Aspekte abzielt (vgl. Mayring 2000: 1). Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994) kann z.B. bei allen Formen von Dokumenten, transkribierten Interviews oder Gesprächsprotokollen angewandt werden (vgl. ebd.: 1). Im Zuge der Analyse werden manifeste Inhalte durch Interpretation aus dem Datenmaterial herausgearbeitet (vgl. ebd.: 1). Die Inhaltsanalyse (Mayring 1994) folgt einem systematischen und regelgeleiteten analytischen Vorgehen (vgl. Mayring 1994: 159). Es wird also nach einem vorab festgelegten Plan Schritt für Schritt vorgegangen (vgl. ebd.: 162). Bei der Inhaltsanalyse (Mayring 1994) wird mit Kategorien gearbeitet, welche das Datenmaterial operationalisieren (vgl. ebd.: 162).

Es gibt verschiedene Arten der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) (vgl. ebd.: 162). Eine Inhaltsanalyse kann auf die Zusammenfassung und Reduktion von Daten abzielen, die Erklärung und Deutung bestimmter Textpassagen zum Ziel haben oder vorrangig Datenmaterial strukturieren und ordnen (vgl. ebd.: 162). In dieser Forschungsarbeit wurde die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1994) angewandt.

Hierbei wurde wie folgt vorgegangen:

- 1. Auslassen:** Bedeutungsgleiche Aussagen werden zusammengefasst oder an einer Stelle ausgelassen (vgl. ebd.: 164).
- 2. Generalisierung:** Begrifflich übergeordnete Propositionen werden induktiv gebildet (vgl. ebd.: 164). Induktiv bedeutet, dass die Kategorien direkt aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden und nicht vorab festgelegt waren (vgl. Mayring 2012: 29). Es werden Hauptkategorien gebildet, die das jeweilige Interview in inhaltlich zentrale Aussagen teilen lassen (vgl. Mayring 2000: 3). Darauf folgend werden einzelne Aussagen des Interviews diesen Hauptkategorien zugeordnet (vgl. ebd.: 3). Im Laufe dieses Prozesses können erforderlichenfalls neue Kategorien gebildet, bereits bestehende miteinander verbunden oder auch aufgelöst werden (vgl. ebd.: 3).
- 3. Konstruktion:** Aus mehreren spezifischen Hauptkategorien wird eine globale Überkategorie konstruiert (vgl. Mayring 1994: 164/Mayring 2000: 3).
- 4. Integration:** Hauptkategorien, die bereits einer Überkategorie zugeordnet sind, können beseitigt werden (vgl. Mayring 1994: 165).
- 5. Selektion:** Bestimmte Hauptkategorien können behalten werden, wenn sie bereits sehr generalisiert sind (vgl. ebd.: 165).
- 6. Bündelung:** Textpassagen, die inhaltlich eng zusammenhängen, werden gemeinsam niedergeschrieben (vgl. ebd.: 165).
- 7. Rücküberprüfung:** Nach mehrmaliger Beleuchtung des Materials werden die Kategorien rückwärts auf die Aussagen des Interviews abgeglichen (vgl. Mayring 2000: 3).

Durch die Analyse der drei Interviews konnten induktiv folgende sieben Überkategorien herausgearbeitet werden:

- Definition von Rassismus
- Eigene Position
- Prävention und Sensibilisierung der Kinder
- Interventionen

- Personal
- Kooperationen
- Konzepte und Verankerung

Diese induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Überkategorien lassen sich jeweils in Hauptkategorien gliedern. Auf diese wird in Kap. 4.2 näher eingegangen.

3.3 Reflexion

In diesem Abschnitt möchte ich auf meine eigenen Erfahrungen im methodischen Arbeitsprozess eingehen. Zuerst möchte ich festhalten, dass mir die Thematik aufgrund unterschiedlichster Erfahrungen im Privat- und Berufsleben sehr am Herzen liegt. Somit nahm ich mich dieser voraussehbaren Herausforderung, eine Forschung zum Thema Rassismuskritik im Burgenland durchzuführen, an. Der gesamte Forschungsprozess war jedoch nicht nur herausfordernd, sondern durch den regen Austausch über das Thema in den Einrichtungen, mit den Leitungspersonen und auch den interviewten Pädagog:innen, der dadurch entstand, sehr bereichernd für mich selbst. Ich bin daher sehr dankbar, dass sich Personen dazu bereit erklärt haben, mit mir ihre Ansichten, durch Teilnahme an meinem Fragebogen oder einem Interview, zu teilen.

Die Datenerhebung gestaltete sich allerdings zunächst sogar etwas herausfordernder als von mir erwartet. Grund dafür ist, dass ich zu Beginn sehr wenige Rückmeldungen auf den quantitativen Online-Fragebogen bekam. Dies könnte zum einen auf die generelle Urlaubszeit (Juli-August), in der ich mit der Datenerhebung begann, zurückzuführen sein, aber zum anderen auch ein fehlendes Interesse oder fehlende Zeitressourcen für die Beantwortung eines solchen Fragebogens vonseiten der pädagogischen Leitungen bedeuten. Da ich im Zuge meiner beruflichen Tätigkeit immer wieder mit einzelnen Leitungspersonen der stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland in Kontakt komme, machte ich diese dabei auf meinen Fragebogen aufmerksam. So erhielt ich immer mehr Antworten. Damit war meine berufliche Position zwar ein Vorteil in der Datenbeschaffung, andererseits hatte ich aber immer wieder das Gefühl, dass ich die Rückmeldungen des Fragebogens nur aufgrund unseres gemeinsamen Arbeitsverhältnisses erhielt. Auch die Interviewpartner:innen habe ich schlussendlich so gefunden, nachdem sich auf eine Ausschreibung per E-Mail freiwillig niemand gemeldet hatte. Wenn ich mich beruflich in einem heikleren Verhältnis mit der

Leitungsperson befand, machte ich diese eventuell auch nicht auf meinen Fragebogen aufmerksam und ich erhielt so möglicherweise von ihnen keine Rückmeldung. Welche Leiter:innen den Fragebogen schließlich ausgefüllt haben, lässt sich aufgrund der Anonymität natürlich nicht genau feststellen.

Die Führung der Interviews verlief allerdings letztlich sehr unproblematisch und so erhielt ich viele nützliche Informationen vonseiten der Pädagog:innen als Zusatz zu den Daten des Fragebogens. Die Interviewdaten sind zum Teil wenig aussagekräftig, weil eine gemeinsame Definition von Rassismus zwischen mir und dem/der Interviewpartner:in zu Beginn des Interviews fehlte. Eine solche gemeinsame Definition von Rassismus hätte die Aussagen der Pädagog:innen allerdings stark beeinflusst. Daher ließ ich diese ausbleiben. Die Interviewaussagen sind somit immer auch in Bezug auf die jeweilige Definition von Rassismus, welche vonseiten der Interviewpartner:innen im Zuge der Beantwortung der ersten Frage gegeben wurde, zu betrachten. In den Interviews wurden außerdem zum Teil Namen genannt und für die jeweilige Einrichtung sehr spezifische Informationen preisgegeben. In diesen Fällen nannte ich die Namen und für die Einrichtung spezifischen Merkmale selbst nicht und bei der Transkription anonymisierte ich diese Daten. Mir ist daher besonders wichtig, dass durch diese Masterarbeit keinerlei Rückschlüsse auf die interviewten Pädagog:innen und die Einrichtungen, in denen sie tätig sind, gefasst werden können.

Insgesamt bin ich mit der letztendlichen Datenerhebung und Auswertung sehr zufrieden und zuversichtlich, dass diverse rassismuskritische Maßnahmen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland damit ausführlich erfasst werden konnten. In den nachfolgenden Kapiteln werden nun die Ergebnisse der Feldforschung aufgezeigt.

4 Ergebnisdarstellung

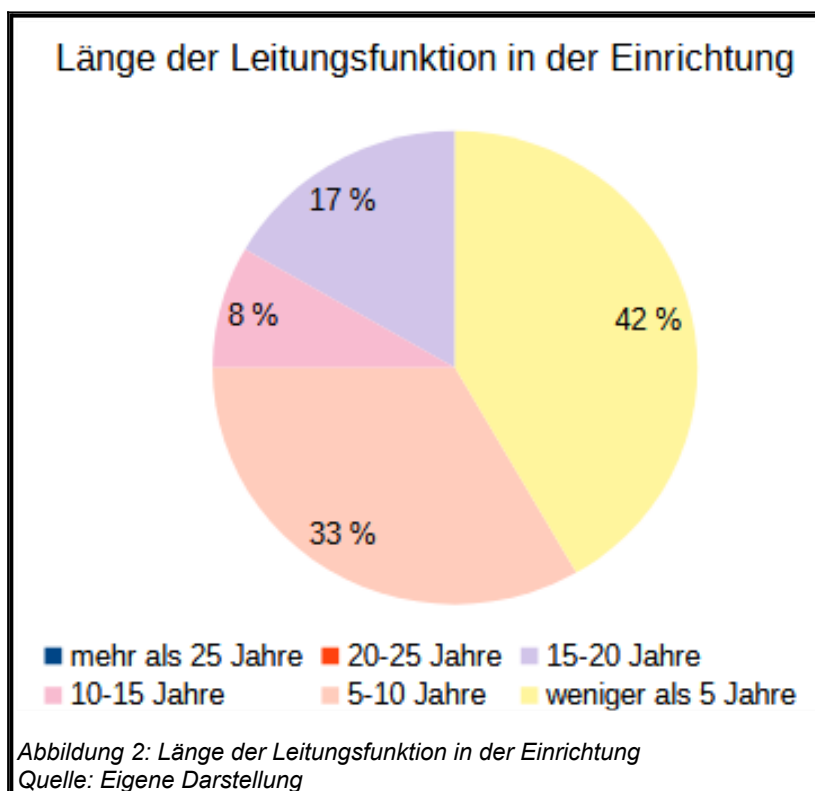
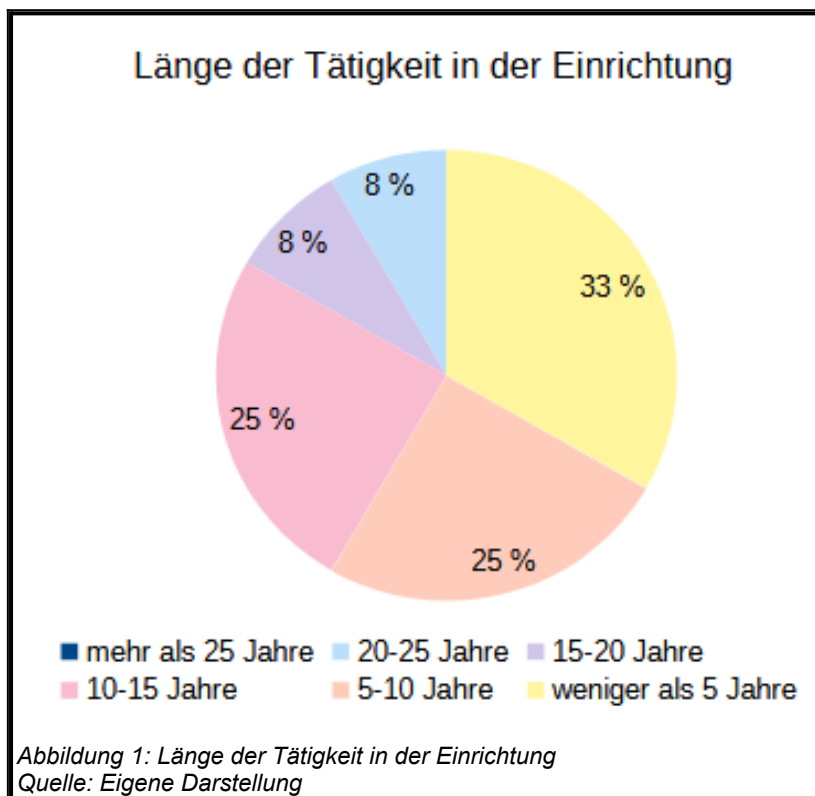
Dieses Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) und der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) sowie schließlich der gesamten Forschung. Die Ergebnisse ergeben sich aus der Datenerhebung, Analyse, Auswertung und zuletzt einer Interpretation und Diskussion. Im Folgenden werden zunächst jene Ergebnisse, welche aus dem quantitativen Online-Fragebogen mittels der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) gewonnen wurden, dargestellt (s. Kap. 4.1). Anschließend werden die Ergebnisse, welche aus den qualitativen Expert:inneninterviews (Bobens 2006) mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) hervorkamen, aufgezeigt (s. Kap. 4.2). Zuletzt werden all diese Ergebnisse miteinander sowie mit der wissenschaftlichen, theoretischen Literatur verknüpft und in Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert (s. Kap. 4.3).

4.1 Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008)

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse, welche mithilfe der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) aus den quantitativen Fragebögen gewonnen wurden, genau dargestellt. Hierfür werden die Antworten einzelner Fragen aufgezeigt und miteinander sowie mit anderen Fragen des Fragebogens in Verbindung gebracht.

Die durch die Umfrage erhaltene Stichprobe an pädagogischen Leitungen von stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland besteht aus insgesamt 12 Leitungspersonen, vier Männer und sieben Frauen. Eine Person gab zudem ihr Geschlecht nicht an. Von all diesen Leitungspersonen identifizieren sich zwei Personen selbst als Person of Color. Sechs Personen der Befragten sind zwischen 45 und 55 Jahre alt, drei Personen sind 35-45 Jahre, zwei Personen 25-35 Jahre und eine Person über 55 Jahre.

Die Leitungspersonen, welche am Fragebogen teilnahmen, sind unterschiedlich lange in der jeweiligen Einrichtung und auch in der Leitungsposition tätig, wie die folgenden zwei Grafiken veranschaulichen.

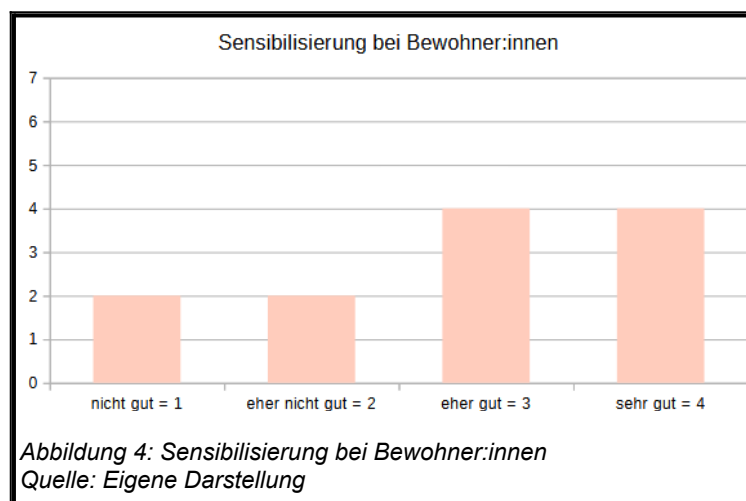
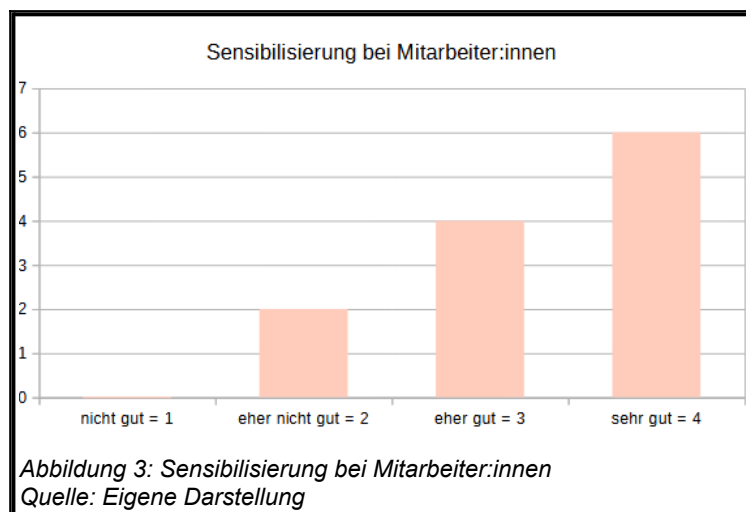


Von den 12 Leitungspersonen gaben 33% (vier Personen) an, weniger als fünf Jahre in ihrer derzeitigen Einrichtung tätig zu sein, 25% (drei Personen) sind fünf bis zehn Jahre, weitere drei Personen zehn bis 15 Jahre und jeweils eine Person 15-20 Jahre sowie 20-

25 Jahre in der Einrichtung beschäftigt. Davon sind 42% (fünf Personen) erst weniger als 5 Jahre, 33% (vier Personen) fünf bis zehn Jahre, eine Person 10-15 Jahre und zwei Personen 15-20 Jahre in der Leitungsposition tätig.

Im Folgenden werden die Angaben dieser an der Umfrage teilgenommenen Leitungspersonen dargestellt.

In Bezug auf die Sensibilisierung der pädagogischen Mitarbeiter:innen zum Thema Rassismus zeigten sich die pädagogischen Leitungen durchwegs sehr positiv gestimmt, wenngleich dieser Eindruck in Bezug auf die Bewohner:innen, also die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung, stärker variierte. Die folgenden zwei Diagramme zeigen diese beiden Datensätze:



Das Pädagog:innenteam wurde von 83% der Leiter:innen als eher oder sogar sehr sensibilisiert in Bezug auf Rassismus eingeschätzt und nur 17% sehen bei diesem Sensibilisierungsbedarf, indem sie ihre Mitarbeiter:innen als eher nicht gut sensibilisiert

einschätzten. Im Gegensatz dazu sahen 33% der Leitungen die von ihnen betreuten Kinder als eher nicht oder nicht sensibilisiert in Bezug auf Rassismus an und 67% gaben an, dass die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung eher oder sehr sensibilisiert sind.

Die Maßnahmen, die vonseiten der pädagogischen Leiter:innen getroffen werden, um das Einrichtungspersonal noch mehr zu sensibilisieren, sowie deren jeweilige Häufigkeit sind in dieser Tabelle ersichtlich:

Maßnahme	Absolute und relative Häufigkeiten				
	nie	einmalig	alle 2-4 Jahre	1x/Jahr	öfter als 1x/Monat
Fortbildungen	8 (67%)	3 (25%)	1 (8%)	0 (0%)	0(0%)
Teamsupervisionen	6 (50%)	5 (42%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (8%)
Fachnetzwerktreffen	8 (67%)	2 (17%)	1 (8%)	0 (0%)	1 (8%)
Einzel- bzw. Mitarbeiter:innengespräche	3 (25%)	3 (25%)	1 (8%)	2 (17%)	3 (25%)

Tabelle 2: Maßnahmen zur Sensibilisierung des Einrichtungspersonals

Quelle: Eigene Darstellung

Den erhobenen Daten zufolge verpflichtete keine einzige pädagogische Leitung einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland ihre pädagogischen Mitarbeiter:innen jährlich oder öfter zur Absolvierung von Fortbildungen zum Thema Rassismus. Die meisten (67%) der Leitungen verpflichteten das pädagogische Personal sogar nie zu derartigen Fortbildungen. Zudem organisierten 50% der Leitungspersonen noch nie angeleitete und Rassismuskritik thematisierende Teamsupervisionen und 42% der Leitungen taten dies bisher einmal. An Rassismuskritik thematisierenden Fachnetzwerktreffen nahmen bisher laut Aussagen der Leitungen 33% der Leitungspersonen bzw. deren Mitarbeiter:innen teil. In Einzel- bzw. Mitarbeiter:innengesprächen innerhalb der Einrichtung war Rassismus hingegen bei der Hälfte der pädagogischen Leitungen bereits regelmäßig Thema.

Wie weitere Daten der Umfrage ergaben, wurde Rassismus in 75% der Einrichtungen zumindest einmal jährlich in der wöchentlich stattfindenden Teamsitzung vonseiten der Leitung thematisch aufgegriffen.

Inwieweit Maßnahmen zur Sensibilisierung der in der Einrichtung betreuten Kinder in Bezug auf Rassismus von der pädagogischen Leitung gesetzt wurden, wird in folgender Tabelle dargestellt:

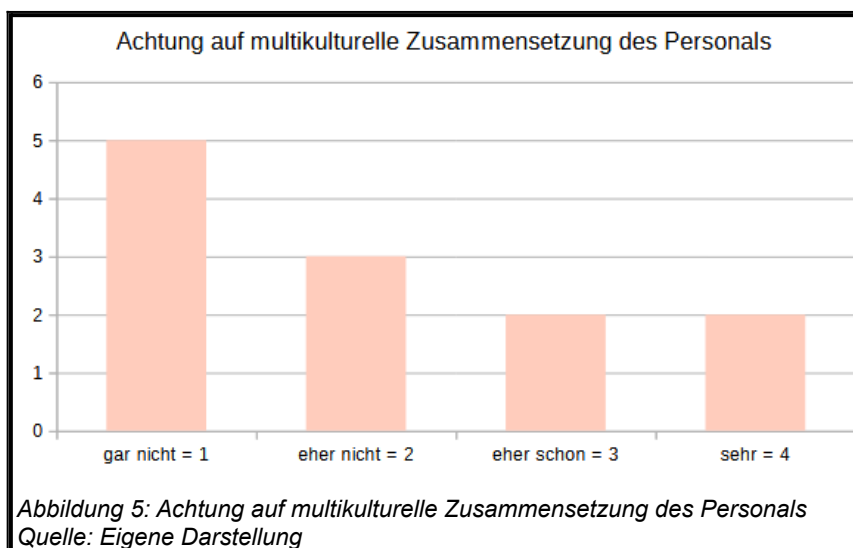
Maßnahme	Absolute und relative Häufigkeiten				
	nie	einmalig	Weniger als 1x/Jahr	1x/Jahr	öfter als 1x/Jahr
Kinderteams	1 (8%)	3 (25%)	1 (8%)	2 (17%)	5 (42%)
Einzelgespräche	0 (0%)	3 (25%)	0 (0%)	1 (8%)	8 (67%)
Aufklärung durch externe Kooperationspartner:innen	6 (50%)	4 (33%)	1 (8%)	0 (0%)	1 (8%)
Thematisierung durch Medien	0 (0%)	3 (25%)	1 (8%)	0 (0%)	8 (67%)

*Tabelle 3: Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen
Quelle: Eigene Darstellung*

Die Daten zeigen, dass weit mehr als die Hälfte der Leitungen mindestens einmal pro Jahr das Thema Rassismus in Kinderteams und Einzelgesprächen aufgriffen. Auch Medien wie Bücher und Filme wurden von 67% der pädagogischen Leitungen regelmäßig genutzt, um die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren. Aufklärungen, Workshops u.ä. durch externe Kooperationspartner:innen zum Thema Rassismus wurden hingegen nur einmalig oder gar nicht in Anspruch genommen.

In Bezug auf das Personal und die Personalauswahl gaben 58% der pädagogischen Leitungen an, keine People of Color im Team zu haben, während 42% People of Color im Team bestätigten. Nur eine Leitungsperson gab an, dass sich People of Color in der von ihr geleiteten Einrichtung in Leitungspositionen befinden.

Die Leiter:innen wurden im Zuge der Umfrage auch nach deren Achtung bei der Personalauswahl auf eine multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Teams befragt und gaben folgende Antworten:



67% der Leitungspersonen achteten bei der Personalauswahl eher nicht oder gar nicht auf eine multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Teams, wohingegen 17% angaben, eher schon und 17% sehr auf diese Acht zu geben. Außerdem fragte die Mehrheit der Leitungen (67%) neue Bewerber:innen für eine pädagogische Stelle in der Einrichtung nicht nach deren Wissensstand oder deren Haltung in Bezug auf Rassismus. Immerhin ein Viertel der pädagogischen Leitungen gab an, dass allen pädagogischen Mitarbeiter:innen eine Ansprechperson im Team bekannt ist, die über eine Expertise im Bereich der Rassismuskritik verfügt. Diese Person wurde bislang jedoch von keiner der Einrichtungen auch nach außen hin als Expert:in für Rassismusfragen präsentiert.

Befragt nach pädagogischen Interventionen nach Vorfällen, in denen Kinder und/oder Jugendliche der Einrichtung rassistische Aussagen tätigten oder rassistisch ausgrenzend gegenüber anderen agierten, machten die Leitungspersonen folgende Angaben:

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Eher nach klaren Richtlinien und Verfahren	0	0%
Eher einzelfallbezogene Maßnahmen	12	100%
Eher Behandlung des Vorfalles mit allen Kindern	11	92%
Eher Behandlung des Vorfalles im Einzelsetting	1	8%
Eher gezielte Aufklärung über Stereotype und deren Auswirkungen	5	42%
Eher Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen	7	58%

Tabelle 4: Pädagogische Interventionen nach Vorfällen

Quelle: Eigene Darstellung

Wie aus der Tabelle hervorgeht, setzten die pädagogischen Leitungen nach Vorfällen, in denen Kinder der Einrichtung rassistische Aussagen tätigten oder rassistisch ausgrenzend gegenüber anderen agierten, immer einzelfallbezogene Maßnahmen und handelten nie nach klaren Richtlinien und/oder Verfahren. Vorfälle wurden außerdem eher mit allen Kindern als ausschließlich im Einzelsetting behandelt. 42% der Leitungen setzten auf die gezielte Aufklärung über Stereotype und deren Auswirkungen und nur wenig mehr,

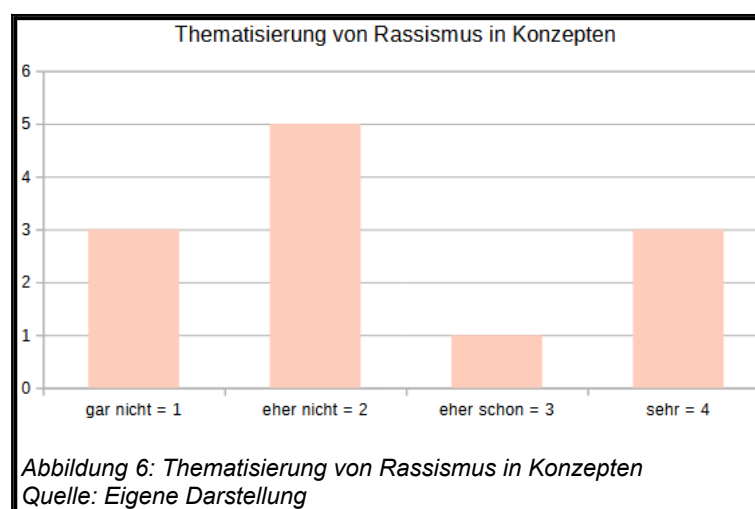
nämlich 58%, nahmen sich der Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen nach Vorfällen bei oder unter den Kindern an.

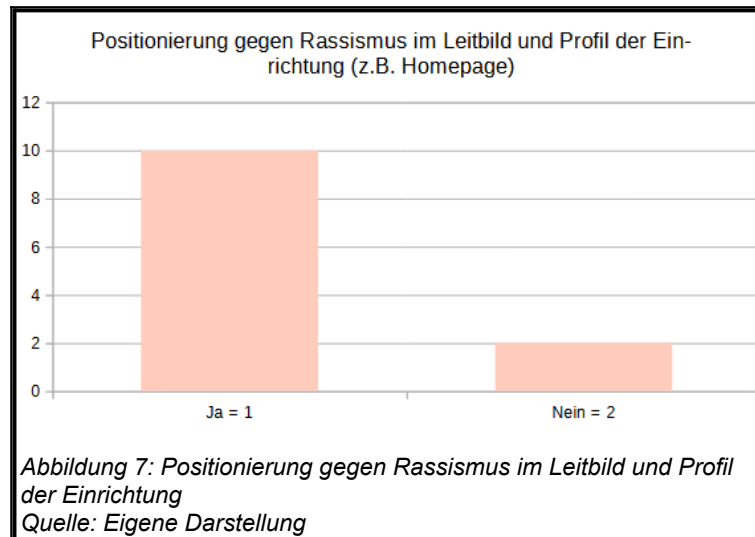
Wenn Kinder von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählten, die sie selbst erlebten, setzten 58% der Leitungspersonen auf eine Intervention im Einzelsetting und 42% auf die Behandlung des Themas mit allen Kindern.

In Bezug auf kurzfristige Ziele, die bei der pädagogischen Intervention primär verfolgt wurden, wenn Kinder von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählten, die sie erfuhren, setzt die Mehrheit der pädagogischen Leitungen auf die Förderung der kritischen Auseinandersetzung (75%) sowie die Bereitstellung von emotionaler Unterstützung und Trost (67%) und die Hälfte der Leiter:innen auch auf die Sensibilisierung und Aufklärung der Kinder über Rassismus (50%). Hierbei ist anzumerken, dass bei dieser und der nächsten Frage Mehrfachantworten möglich waren und die relative Häufigkeit somit jeweils jener der pädagogischen Leitungen, die u.a. auf diese Intervention setzten, entspricht.

Bei den langfristigen Zielen standen die Vermittlung von effektiven Bewältigungsstrategien (75%), der Aufbau von langfristigen Bewältigungsstrategien und Resilienz (75%), die Sensibilisierung der Peers und Förderung eines solidarischen Umfeldes (67%) sowie die Schaffung eines unterstützenden Netzwerkes (67%) im Vordergrund. Weniger Zustimmung fanden hingegen die Stärkung der Widerstandsfähigkeit des Kindes (50%) und die Kooperation mit externen Unterstützungsangeboten (42%).

In Bezug auf die öffentliche Positionierung der Einrichtungen zum Thema Rassismus geben folgende Diagramme Auskunft:





Den Angaben der pädagogischen Leitungen zufolge positionierten sich zwar 83% der Einrichtungen öffentlich im Leitbild oder Profil gegen Rassismus, aber nur 33% griffen das Thema Rassismus bzw. eine rassismuskritische Arbeit eher schon oder sehr in internen Konzepten auf.

Die Auswahl von Medien wie Sprache, Bücher, Filme usw. gestaltete sich bei den meisten Einrichtungen (53%) mäßig rassismuskritisch, aber immerhin 25% der pädagogischen Leitungen gaben an, bei der Auswahl von Medien sehr rassismuskritisch vorzugehen. Eine unabhängige Monitoringstelle, die die Einrichtung regelmäßig rassismuskritisch überprüft, gab es nur in einer der teilnehmenden Einrichtungen.

Auf die offen gestellte Frage „Was brauchen Sie, um rassismuskritische Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team Ihrer Einrichtung treffen zu können?“ wurden folgende Antworten gegeben:

- *Offenheit*
- *mehr Fachfortbildungen*
- *Verständnis seitens Einrichtungen des Landes: bezüglich der Problematik UMF's (sic!) in ungeeigneten Maßnahmen (z.b. Sozialpädagogische Einrichtungen mit intensiven Schwerpunkten wie z.B. sozialpsychiatrischen Problemen) unterzubringen⁴*

⁴ Hierbei muss festgehalten werden, dass das Burgenland über keine stationären sozialpsychiatrischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verfügt und somit auf andere Maßnahmen zurückgegriffen werden muss. Jedoch kann aus dieser Aussage auch eine Problematisierung aufgrund von Merkmalszuschreibungen hervorgehen, auf welche in Kap. 4.3.2.2 noch einmal näher eingegangen wird.

- *Zeit – die der Alltag oft nicht hergibt*
- *Workshops*
- *wir leben keine Stigmatisierung*
- *Folder des Bundesministeriums oder der Landesregierung für Kinder bzw. f. MitarbeiterInnen*
- *Vernetzungstreffen, Aufklärungen*
- *Vernetzung, Kontrollinstanzen, ausgeschriebene Fortbildungen zu dem Thema*
- *themenbezogene Fortbildungen*
- *Mehr Input bzw. Fortbildungen zu diesem Thema*

In einem nächsten Schritt werden nun die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) dargestellt.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994)

Zu den interviewten Pädagog:innen gehörten zwei Frauen und ein Mann. Den Aussagen in Bezug auf Schwarze Personen im pädagogischen Team zufolge konnte entnommen werden, dass sich alle drei Interviewpartner:innen als Weiße Personen identifizierten. Die Interviewpartner:innen arbeiteten alle zwischen wenigen Monaten und dreieinhalb Jahren in der derzeitigen Einrichtung. Für die folgende Ergebnisdarstellung werden die induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Hauptkategorien angeführt und jeweils zur Erläuterung mit Interviewabschnitten untermauert.

4.2.1 Definition von Rassismus

Die erste Hauptkategorie lautet Definition von Rassismus. Diese fokussiert sich auf die Vielseitigkeit sowie die Komplexität des Begriffes Rassismus und die Auffassungen der interviewten Pädagog:innen in Bezug auf die Existenz von Rassismus im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland bzw. in der jeweiligen Einrichtung. Hierzu gehören folgende Unterkategorien:

- Differenzierung und Kategorisierung
- Radikalisierung und/oder Verharmlosung
- Fluchterfahrung

Aus den geführten Interviews geht zunächst hervor, dass die Definition von Rassismus vonseiten der Pädagog:innen oftmals mithilfe von **Differenzierung und Kategorisierung** einhergeht. Beispiele dafür sind Unterscheidungen in Bezug auf Kultur, Religion, Race, Ethnizität oder Sprache.

So unterscheidet ein/e Pädagog:in z.B. dezidiert zwischen ethnischen Österreicher:innen und nicht-ethnischen Österreicher:innen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„[Rassismus ist] wenn jemand aufgrund von Religion, Rasse, Hautfarbe ungleich behandelt wird als ethnische Österreicher [sic!] (Interview 3: Z. 6-8).“

Als betroffen von Rassismus definierte der/die Pädagog:in sowie ein/e weitere/r Pädagog:in, die/der dies ähnlich formulierte, vorrangig Schwarze Kinder und Jugendliche (vgl. Interview 1: Z. 20/Interview 3: Z. 50-53). Sich selbst hingegen sah zumindest ein/e Pädagog:in aus demselben Grund nicht als betroffen an, indem er/sie Folgendes äußerte:

„Also ich werde nicht konfrontiert mit Rassismus, weil eben durch meine (...) Haarfarbe (...) (Interview 1: Z. 33-34).“

Rassismus wurde von einem/r Pädagog:in außerdem stark mit dem Thema Integration in Verbindung gebracht. So wurden UMF, welche ihm/ihr als „integriert“ erscheinen, nicht als von Rassismus betroffen angesehen (vgl. Interview 2: Z. 129-134). Von einem/r anderen Pädagog:in wurde die Differenzlinie Sprache bei der Definition von Rassismus eingebracht (vgl. Interview 1: Z. 19). Derselbe/Dieselbe Pädagog:in beschrieb eine beobachtete Sonderstellung bei Erstsprachen wie Französisch und Englisch und wiederum eine Abneigung vonseiten der Kinder und Jugendlichen gegenüber Kindern, die z.B. Türkisch sprechen (vgl. ebd.: Z. 330-333).

Insgesamt fällt also auf, dass vorrangig UMF als potentiell von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland angesehen wurden. Weiße Personen wurden hingegen als nicht betroffen erachtet. Dies zeigt sich z.B. in folgender Formulierung eines/r Pädagog:in: *„Rassismus kann jeden betreffen, jede Altersklasse und wir haben es ja da auch im Haus mit unserem Burschen. Wir haben ja auch einen Syrer bei uns im Haus (vgl. Interview 1: Z. 15-16)“*. Ein/e andere/r Pädagog:in antwortete auf die Frage nach seiner/ihrer eigenen Position in Bezug auf Rassismus wie folgt: *„Ich muss sagen, wir haben es wirklich, es klingt jetzt gut getroffen, es ist ein Afghane und ein Syrer, wo wir zuerst Bedenken gehabt haben von den Kulturen her, dass sie irgendwie da zusammenpassen, dass sie miteinander können (...).“*

Sie haben alle Fluchterfahrung. (vgl. Interview 2: Z. 12-16)“ Bei der Definition von Rassismus griffen somit alle drei Pädagog:innen stark auf Unterscheidungen zurück. Es gab jedoch Unterschiede darin, welche der Kategorien Ethnizität, Hautfarbe, Sprache und Integration dezidiert aufgegriffen wurden. Die Differenzlinie „Sprache“ wurde aber zumindest von einem/r Pädagog:in reflektiert.

Neben der Nutzung von Kategorien und Differenzlinien ging aus dem Interviewmaterial auch noch eine andere Besonderheit bei der Definition von Rassismus hervor. Im Zuge dieser Definitionsversuche neigten alle drei interviewten Personen nämlich auch zu einer **Radikalisierung und/oder Verharmlosung** von Rassismus. So wurde zum Beispiel von einem/r Pädagog:in das Wort Rassismus mit dem Begriff Ausländerfeindlichkeit gleichgesetzt (vgl. Interview 1: Z. 314) und als eine Art von Beleidigung beschrieben (vgl. ebd.: 34-38). Ein/e andere/r Pädagog:in beschrieb Rassismus außerdem ausschließlich als radikalisierte Form von Einstellungen (vgl. Interview 2: Z. 6-8). Pädagog:in 3 gab an, dass Rassismus in den letzten Jahren aufgrund der vermehrten Diversität in der Gesellschaft sank, der vorhandene dafür radikaler wurde (vgl. Interview 3: Z. 137-138/140-142).

Durch diese Kategorie wird deutlich, dass allen drei interviewten Pädagog:innen zumindest keine wissenschaftliche Definition von Rassismus geläufig war. Die Pädagog:innen neigten dazu, Rassismus mit anderen Begriffen gleichzusetzen, wodurch diese die Sache selbst in ihrem Wert veränderten. Rassismus wurde außerdem von einem/r Pädagog:in als rückläufig eingestuft. Für alle drei Pädagog:innen wurden dadurch extreme Formen von Rassismus im Gegensatz zum Alltagsrassismus oder institutionellen Rassismus präsenter.

In Bezug auf die Betroffenheit von Rassismus nannten alle drei interviewten Pädagog:innen vor allem Menschen mit **Fluchterfahrung**. Zu dieser Unterkategorie zählen zum Beispiel Äußerungen, welche Rassismus auf bestimmte Ethnizitäten und Personengruppen beschränkten, die potentiell Fluchterfahrung gemacht haben (z.B. Syrien, Ukraine, Afghanistan). Damit wurde auch ein vermeintlicher Sonderbetreuungsbedarf für von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche legitimiert.

Die drei interviewten Pädagog:innen brachten Rassismus beinahe ausschließlich in Verbindung mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Sie unterschieden sich

allerdings darin, welche Herkunft sie thematisierten. So nannte Interviewpartner:in 1 ein Kind aus Syrien (vgl. Interview 1: Z. 16) und Interviewpartner:in 2 Kinder aus der Ukraine und Afghanistan in Zusammenhang mit Rassismus (vgl. Interview 2: Z. 202-204). Als potentiell von Rassismus betroffene Personen in der Einrichtung wurden von allen drei interviewten Pädagog:innen ausschließlich UMF genannt. Ein/e Pädagog:in sah auch die Notwendigkeit einer Thematisierung und Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus vor allem aufgrund von dieser Personengruppe (vgl. Interview 1: Z. 193-195/198-199), indem sie Folgendes erwähnte: *„Eben, wie ich da angefangen habe, hat es noch keinen, hat es unseren [Name; Anm: UMF] noch nicht gegeben und da war das überhaupt nicht präsent und seit er da ist, hat sich sicher viel verändert, auch in Bezug auf die anderen Kinder. (...) Wie es den [Name; Anm: UMF] noch nicht gegeben hat, sind viele Beschimpfungen gefallen (...). (Interview 1: 193-198)“*

Alle drei Pädagog:innen sahen somit eine bestimmte Personengruppe, nämlich Kinder und Jugendliche mit (potentieller) Fluchterfahrung, Ethnizität oder familiärer Abstammung aus einer dieser Länder, als von Rassismus betroffen an. Die Frage, ob auch Kinder mit anderer Ethnizität in der Wohngruppe leben, wurde von einem/r Pädagog:in zwar zuerst verneint (vgl. Interview 1: Z. 255-256), später jedoch schilderte dieselbe Person eine Situation mit Kindern serbischer Abstammung (vgl. ebd.: Z. 309). Diese wurden offensichtlich nicht als von Rassismus betroffen angesehen.

4.2.2 Eigene Position

Die zweite Überkategorie Eigene Position beinhaltet die Einschätzungen vonseiten der Pädagog:innen in Bezug auf deren eigene Involviertheit in rassistische Strukturen. Die eigene Position steht allerdings immer auch in Abgrenzung zu den wahrgenommenen Positionen anderer. Außerdem können durch die eigene Positionierung Verantwortungsübernahmen hervorgehen.

Zur Überkategorie Eigene Position zählen diese drei Unterkategorien:

- Eigene Involviertheit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Position im pädagogischen Team

Die Einschätzung der **eigenen Involviertheit** geht mit der Wahrnehmung von Emotionen, der eigenen Ethnizität und der Auffassung von professionell-pädagogischem

Handeln einher. Gleichzeitig geht aus den Interviews aber auch eine Abgrenzung vom Selbst zu anderen Personen(gruppen) hervor, welche die eigene Involviertheit begründet und vermeintlich legitimiert.

Sich selbst sah Interviewpartner:in 1 als offen (vgl. Interview 1: Z. 31) und mit dem Thema Rassismus im Einklang (vgl. Interview 1: Z. 169-171) sowie Interviewpartner:in 3 als neutral (vgl. Interview 3: Z. 62-66) an. Ein/e Pädagog:in begründete dies damit, dass er/sie keinen Hass gegenüber Personen mit nicht-österreichischer Herkunft verspürt (vgl. Interview 1: Z. 169-171). Ein/e andere/r Pädagog:in gab an, dass Rassismus in der Einrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe, in der er/sie tätig ist, bisher kein Thema war (vgl. Interview 1: Z. 59-70) und er/sie deshalb damit auch nichts zu tun hatte (vgl. ebd.: Z. 34-38). Daher nahm diese/r seine/ihre eigene Person auch als nicht involviert in rassistische Strukturen wahr (vgl. ebd.: Z. 59/70). Zwei von drei Pädagog:innen sahen es als pädagogische Professionalität an, alle Menschen so anzunehmen wie sie sind und somit auch gleich zu behandeln (vgl. Interview 2: Z. 31-43/Interview 3: Z. 21-22).

Aus dieser Kategorie geht hervor, dass zwei Pädagog:innen sich alleine durch die Ausübung ihres Berufes und ihrer Position als Vermittler:innen der einzig richtigen Werthaltung ansahen. Ein/e dritte/r Pädagog:in erwähnte dies nicht. Er/Sie gab stattdessen an, dass es noch viel Aufklärung und Gespräche brauche, bis das gesamte Team und auch er/sie selbst ausreichend sensibilisiert seien. Sich selbst schätzte allerdings auch diese/r Pädagog:in als offen und prinzipiell nicht rassistisch ein. Bei ihm/ihr war allerdings eine gewisse Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit und ein Interesse an der Thematik (auch im präventiven Sinn) merkbar. Rassismus wurde zwar von allen drei Pädagog:innen abgelehnt, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit schien aber für zwei von drei Pädagog:innen nicht notwendig zu sein. Diese beiden interviewten Pädagog:innen nahmen keinen Rassismus in der jeweiligen Einrichtung wahr und glaubten daher, alles richtig gemacht zu haben. Vorhandene Strukturen wurden im Zusammenhang mit Rassismus nicht hinterfragt. Da sich alle drei interviewten Pädagog:innen als Weiß identifizierten, entstammt die jeweilige Position, welche sie in der Einrichtung einnahmen, aus dieser bestimmten Perspektive. Im Sinne der Rassismuskritik wäre eine Reflexion dieser Position auch in Hinblick auf die damit einhergehende Privilegiertheit äußerst notwendig.

Als eine weitere Unterkategorie kann die Übernahme der Verantwortung, aus der eigenen Position heraus **Öffentlichkeitsarbeit** zu leisten und somit Personen innerhalb und außerhalb der Einrichtung in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren, aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet werden.

Ein/e interviewte Pädagog:in sah dezidiert den Bedarf, sich für das Thema Rassismus in der Öffentlichkeit einzusetzen (vgl. Interview 1: Z. 22-23/346-351/244). Ein/e andere/r Pädagog:in sah die Aufklärung von externen Personen allerdings nicht als seine/ihre Aufgabe als Pädagog:in an (vgl. Interview 2: Z. 301-304). In der Einrichtung, in der diese/r Pädagog:in tätig war, beschränkte sich die Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf Rassismus auf die Schulen, in denen sich UMF befanden (vgl. ebd.: 31-43).

Die Notwendigkeit, vonseiten der Einrichtungen Öffentlichkeitsarbeit zu leisten, wurde also schon gesehen, jedoch zumindest von zwei Pädagog:innen nicht weit verbreitet umgesetzt. Die häufigste Anlaufstelle für Öffentlichkeitsarbeit waren im Fall einer Einrichtung die Schulen. Dies resultiert daraus, dass in den Schulen praktische Probleme zwischen Kindern, Jugendlichen und auch Lehrpersonen entstanden, welche vonseiten des Einrichtungspersonals mittels Aufklärungsgesprächen usw. gelöst wurden.

Bei den Interviews wurden die Pädagog:innen nach ihrer inhaltlichen **Position im pädagogischen Team** befragt. Zwei von drei Pädagog:innen waren sich einig, dass es in Bezug auf Rassismus weniger spezifisches Fachwissen, aber viel mehr pragmatisches Wissen bzw. Hintergrundwissen braucht z.B. zum Ablauf des Ramadan (vgl. Interview 1: Z. 346/vgl. Interview 3: Z. 62-66). Der Eingriff eines/r Pädagog:in wurde v.a. bei bzw. nach rassistischen Vorfällen als wichtig erachtet (vgl. Interview 2: Z. 31-43). Im pädagogischen Team beobachtete eine/r Pädagog:in, dass sich manche Kolleg:innen dem Thema Rassismus gerne entzogen (vgl. Interview 1: Z. 160-162). Ein/e andere/r Pädagog:in gab Folgendes an:

„Nein, also meine Meinung ist halt, in der Pädagogik hat man nichts verloren, wenn man rassistische Ansichten hat, ist man fehl am Platz (Interview 3: Z. 99-100)“.

Die inhaltliche Position im pädagogischen Team war beinahe deckungsgleich mit der eigenen Involviertheit der Pädagog:innen. Es fehle außerdem an praktischem Wissen. Alle drei Pädagog:innen sahen sich selbst, teilweise auch im Gegensatz zu Kolleg:innen im Team, als sehr rassismuskritisch an. Allerdings wurden von zwei Pädagog:innen alle Kolleg:innen als ausreichend sensibilisiert erachtet, sodass Fortbildungen usw. als nur im

Fälle eines Anlasses notwendig empfunden wurden. Die folgende Überkategorie geht näher auf die vom pädagogischen Team und der Leitung gesetzten Maßnahmen ein.

4.2.3 Prävention und Sensibilisierung der Kinder

Die Überkategorie Prävention und Sensibilisierung der Kinder beinhaltet die Wahrnehmungen der Pädagog:innen in Bezug auf eine Allgegenwärtigkeit von Rassismus, die Involvierung der Kinder in die Thematik sowie die Behandlung des Themas Rassismus in Gesprächen und im pädagogischen Alltag. Die Kategorie Prävention und Sensibilisierung der Kinder gliedert sich in folgende drei Unterkategorien:

- Allgegenwärtigkeit von Rassismus
- Thematisierung von Rassismus
- Umgang mit Multikulturalität und Diversität von Sprachen

Wenn von einer **Allgegenwärtigkeit von Rassismus** ausgegangen wird, geht dies mit einem bestimmten Alltagshandeln innerhalb rassistischer Strukturen einher. Zu dieser Unterkategorie zählen somit z.B. Situationen des pädagogischen Alltages, in denen Rassismus produziert, reproduziert oder entgegengewirkt wird, sowie der jeweilige Umgang mit diesen Situationen.

Zwei von drei Interviewpartner:innen gaben an, keinerlei Rassismus in der Einrichtung wahrzunehmen, in der sie tätig sind (vgl. Interview 2: Z. 274-278/Interview 3: Z. 14-17/46-51). Stattdessen schilderte ein/e Pädagog:in rassistische Inhalte in Situationen, die er/sie als „*Austesten der Grenzen* (Interview 3: Z. 50-53)“ oder unhinterfragtes und unreflektiertes Reden unter den Kindern (vgl. ebd.: Z. 262-268) wahrnahm. Von einem/r Pädagog:in wurden UMF als von Rassismus betroffen und Nicht-UMF als nicht involviert angesehen (vgl. Interview 1: Z. 307). Auf die Frage „*Würdest du sagen, alle anderen Kinder [Anm.: außer UMF] sind auch involviert (...) oder (...) betrifft die Rassismus dann eigentlich nicht?* (Interview 1: Z. 304-306)“, antwortete Interviewpartner:in 1 so: „*Muss ich sagen, hätte ich noch nie erlebt* (Interview 1: Z. 307).“ Zwei von drei Pädagog:innen gaben außerdem an, dass alleine durch die gemeinsame Freizeitgestaltung genügend Sensibilisierung der Kinder erzielt wurde (vgl. Interview 1: Z. 210-212/Interview 2: Z. 59-64). Interviewpartner:in 3 erzählte außerdem, dass er/sie die jüngere Generation als sehr vertraut mit der Vielfaltigkeit in der Gesellschaft erlebte und somit Rassismus im Alltag für ihn/sie keine große Rolle spielte (vgl. Interview 3: Z. 130-134).

In Bezug auf die rassismuskritische Auswahl von Medien gaben die Interviewpartner:innen an, nicht die richtige Ansprechperson zu sein (vgl. Interview 1: Z. 281-282), noch nicht darüber nachgedacht zu haben (vgl. Interview 1: Z. 284) oder rassistische Filme in der Einrichtung natürlich nicht zu dulden (vgl. Interview 3: Z. 212-214). Bücher standen in einer von drei Einrichtungen zumindest in Deutscher und Englischer Sprache zur Verfügung (vgl. ebd.: Z. 218-221). In einer Einrichtung wurde auf den Smartphones der Kinder und Jugendlichen ein Schutzprogramm installiert, welches rassistische Inhalte sperrte (vgl. ebd.: 226-228).

Ein/e Pädagog:in schilderte seine/ihre Ansichten in Bezug auf Rassismus so:

„[M]an kann nie ausschließen, dass sich jemand diskriminiert oder rassistisch behandelt fühlt (Interview 3: Z. 262-268)“.

Die Aussagen der Pädagog:innen zeigen, dass diese die Alltäglichkeit von Rassismus sowie Rassismus in grundlegenden Strukturen meist nicht wahrnehmen. Wenn von und über Rassismus gesprochen wurde, wurden von allen drei Pädagog:innen lediglich Zeitpunkte, in denen Beleidigungen fielen oder es zu Vorfällen kam, erwähnt. Aus dem Interviewmaterial geht hervor, dass in allen drei Einrichtungen beinahe keine gezielte Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf Rassismus stattfand, sondern dies als ein nebensächliches pädagogisches Thema angesehen wurde. Rassismus wurde somit im Alltag der Einrichtungen unbeabsichtigt reproduziert und bestehende Strukturen wurden nur wenig hinterfragt. Dies geht auch aus der nächsten Unterkategorie hervor.

Auch die **Thematisierung von Rassismus**, vor allem ohne Bezug auf einen konkreten Vorfall, spielt eine wesentliche Rolle in der rassismuskritischen pädagogischen Arbeit. Hierzu zählen z.B. auch Praktiken, die unternommen werden, um Rassismus in der Einrichtung präventiv entgegenzuwirken sowie deren Zeitpunkt und Setting.

Bezüglich der Thematisierung von Rassismus mit den Kindern und Jugendlichen gaben alle drei Interviewpartner:innen an, das Thema Rassismus vorrangig nach Vorfällen (z.B. rassistischen Beleidigungen) aufgegriffen zu haben (vgl. Interview 1: Z. 46-48/Interview 2: Z. 274-278/Interview 3: Z. 47-48). Die Pädagog:innen sahen keinen Bedarf, das Thema ohne Anlass mit den Kindern zu besprechen (vgl. Interview 1: Z. 52-53/Interview 2: Z. 274-278/Interview 3: Z. 47-48). Zwei Pädagog:innen bezeichneten Rassismus als nicht relevant und kein Thema in der Einrichtung (vgl. Interview 2: Z. 85-86/Interview 3: Z. 57/59). Die Beschaffung von Informationen über Rassismus wurde von einem/r

Pädagog:in erst dann als wichtig erachtet, wenn Rassismus einmal in der Einrichtung zum Thema werden sollte (vgl. Interview 2: Z. 281-289). Ein/e andere/r Pädagog:in schilderte seine/ihre Ansichten darüber so:

„In der Einrichtung selber ist das kein Thema. Darum sehe ich es jetzt nicht als fahrlässig an, weil es denkt sich niemand was dabei, weil es ja eben kein Thema ist bei uns und weil die Grundhaltung auch von der Grundhaltung her, sag ich einmal, ist meine Erfahrung, gibt es das gar nicht, diesen Rassismus. Da hätte ich, würde ich nicht merken. (Interview 3: Z. 284-287)“

Rassismus wurde von zwei Pädagog:innen eher bei den Jugendlichen als mögliches Thema angesehen, bei Kindern hingegen nicht (vgl. Interview 2: Z. 161-167/Interview 3: Z. 206-207). Lediglich in einer Einrichtung wurde das Thema Flucht mit den interessierten Kindern und Jugendlichen über Youtube-Videos und anschließende Reflexionsgespräche vermittelt (vgl. Interview 1: Z. 42-46). Ein/e Pädagog:in äußerte abschließend: *„Thematisiert wird es nicht, das wäre schön, wenn das gemacht werden würde (Interview 3: Z. 262-268)“*.

Aus den Interviews geht also klar hervor, dass Rassismus präventiv in allen drei Einrichtungen mit den Kindern nicht regelmäßig thematisiert wurde. Vor allem nach rassistischen Vorfällen, die die Pädagog:innen mitbekamen, wurde das Thema aufgegriffen. Lediglich in einer Einrichtung wurde Rassismus in Zusammenhang mit Flucht ohne Anlassfall behandelt. Da Rassismus von allen drei Pädagog:innen als nicht präsent in den Einrichtungen angesehen wurde, wurde auch der Auseinandersetzung mit Rassismus keine hohe Priorität beigemessen. Ein weiterer Punkt in der Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf Rassismus ist folgender:

Der **Umgang mit Multikulturalität und Diversität von Sprachen** ist ein wesentlicher Teil der präventiven Arbeit gegen Rassismus und findet inmitten der alltäglichen pädagogischen Arbeit statt.

In allen drei Einrichtungen der interviewten Pädagog:innen war v.a. der Ramadan ein großes Thema (vgl. Interview 1: Z. 48-49/75/77/Interview 2: Z. 237/Interview 3: Z. 66-69). Ein/e Pädagog:in erwähnte den damit einhergehenden Zusatzaufwand für die Betreuer:innen (vgl. Interview 1: Z. 48-49/75/77). Dazu gehörten z.B. ein früheres Aufwecken oder die Zubereitung von separaten Speisen (vgl. ebd.: Z. 48-49/75/77). Ein/e andere/r Pädagog:in erwähnte die Etablierung unterschiedlicher Essenszeiten oder die

Zubereitung von Jausen für die Nacht in der Zeit des Ramadan (vgl. Interview 2: Z. 237). Dieser zusätzliche Arbeitsaufwand wurde von Pädagog:in 3 zwar auch als gegeben, aber nicht rassistisch besetzt deklariert (vgl. Interview 3: Z. 66-69). Alle Kinder dieser Einrichtung seien außerdem bereits mit dem Ramadan und generell dem Islam vertraut, sodass keine Aufklärung stattfinden musste (vgl. ebd.: Z. 179-183/185-188/193-200). In einer anderen Wohngemeinschaft wurde das Ende des Ramadan, das Zuckerfest, genauso wie Weihnachten mit allen Kindern und Jugendlichen gefeiert (vgl. Interview 2: Z. 247-252/260-262). Wieder eine andere Einrichtung legte eher Wert auf die Vermittlung der christlichen Feste und somit wurde Weihnachten mit allen Kindern und Jugendlichen gefeiert (vgl. Interview 1: Z. 293-297).

In einer der drei Einrichtungen waren mehrsprachige Beschilderungen ausgehängt (vgl. ebd.: Z. 205). Hierzu fanden auch immer wieder Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen statt (vgl. ebd.: Z. 258-264). Die Kinder und Jugendlichen in dieser Einrichtung zeigten außerdem manchmal Interesse am Lernen anderer Sprachen, z.B. bei Schimpfwörtern (vgl. ebd.: Z. 258-264).

Bei Elterntelefonaten und Nutzung der eigenen digitalen Geräte (vgl. ebd.: Z. 271-275/Interview 2: 174-178) sowie bei der Kommunikation mit Freunden (vgl. Interview 2: Z. 174-178) wurden von zwei Einrichtungen alle Sprachen gestattet. Ein/e Pädagog:in gab aber an, dass in der Großgruppe ausschließlich Deutsch gesprochen wurde (vgl. Interview 1: Z. 174-178/185-190). In einer Einrichtung geschah die Förderung der Erstsprache, außer Deutsch, zwar nicht geplant, aber manchmal zufällig (vgl. ebd.: Z. 147-148/159). So erzählte diese/r Pädagog:in von einem/r arabisch sprechenden/r Kolleg:in, welche im Alltag mit den Kindern manchmal arabisch sprach (vgl. ebd.: Z. 147-148/159). In den anderen beiden Einrichtungen wurde v.a. auf die Förderung von Deutschkenntnissen sehr viel Wert gelegt (vgl. Interview 1: Z. 210-212/Interview 2: Z. 18-29) und ein/e Pädagog:in zielte auf die Vermittlung einer vermeintlich einheitlichen österreichischen Kultur ab (vgl. Interview 2: Z. 136-140). Die UMF dieser Einrichtung wurden in Deutschförderklassen unterrichtet und dies wurde vonseiten der Einrichtung als wesentliche Ressource angesehen (vgl. ebd.: Z. 18-21).

In den Einrichtungen der befragten Pädagog:innen wurden z.B. manchmal landestypisches Essen der UMF gekocht (vgl. Interview 1: Z. 293-297), Schweinefleisch weggelassen (vgl. Interview 2: Z. 136-140) und die Kinder und Jugendlichen wurden beim Kochen, Einkaufen und der Speiseplanung miteinbezogen (vgl. ebd.: 232-235).

Ein/e Pädagog:in gab außerdem an, dass Gebetsteppiche besorgt und den Kindern und Jugendlichen in den Zimmern zur Verfügung gestellt wurden (vgl. ebd.: 232-235).

Der Umgang mit Multikulturalität und Diversität von Sprachen gestaltete sich in den Einrichtungen, in denen die befragten Pädagog:innen tätig sind, also durchwegs unterschiedlich. Keine der Einrichtungen verfolgte jedoch ein Konzept, alle Pädagog:innen handelten gemäß ihren eigenen Überzeugungen. Es wurde versucht, den Kindern und Jugendlichen einen gewohnten Alltag zu bieten, jedoch wurden die Deutsche Sprache und die österreichische Kultur als Voraussetzung für ein Leben in Österreich angesehen. Deshalb wurde diesen Dingen auch ein hoher Stellenwert beigemessen.

4.2.4 Interventionen

Zur nächsten Überkategorie Interventionen gehören diverse Äußerungen der Interviewpartner:innen in Bezug auf Handlungen bei und nach rassistischen Vorfällen sowie die genauen Vorgehensweisen. Diese Überkategorie lässt sich in folgende Hauptkategorien gliedern:

- Art der Vorfälle
- Art der Interventionen
- Pädagogisches Vorgehen

Die **Art der Vorfälle** mit rassistischem Gehalt, die vonseiten der Pädagog:innen in einer Einrichtung erlebt bzw. wahrgenommen wurden, waren v.a. jene, in welche UMF involviert waren (vgl. Interview 1: Z. 119-120). Diese/r Interviewpartner:in sah die Anwesenheit eines UMF als sehr bereichernd an, indem er/sie sagte:

„Und ich glaube, dass da herrinnen gar niemand sensibilisiert geworden wäre, wenn es den [Name] nicht geben würde, weil dann ist es nicht Thema (Interview 1: Z. 246-250)“.

Als Arten von rassistischen Vorfällen nannten zwei von drei Pädagog:innen z.B. Raufereien unter Ukrainer:innen, Syrer:innen und Afghan:innen (vgl. Interview 1: Z. 132/Interview 2: Z. 46-51). Eine/r diese/r Pädagog:innen nahm ausschließlich rassistische Vorfälle in der Schule, aber nicht in der stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe wahr (vgl. Interview 1: Z. 123/127).

Diese Kategorie zeigt deutlich, dass vonseiten der drei befragten Pädagog:innen weder Alltagsrassismus noch alle rassistischen Vorfälle wahrgenommen wurden. In Bezug auf Vorfälle wurden nur potentiell von Rassismus betroffene Personen als involviert genannt, Weiße Personen wurden wieder als nicht beteiligt angesehen.

Hinzu kommt die **Art der Interventionen**, welche den Zeitpunkt, an dem eine Intervention als notwendig erachtet wird, das Setting sowie die Art des Umganges mit dem Problem beinhaltet.

In Bezug auf die Art der Interventionen kann abermals festgehalten werden, dass zumindest ein/e Pädagog:in pädagogische Interventionen in Bezug auf Rassismus lediglich nach Vorfällen als sinnvoll erachtete (vgl. Interview 2: Z. 87). Interventionen nach Vorfällen fanden in allen drei Einrichtungen der befragten Pädagog:innen individuell und einzelfallbezogen statt (vgl. Interview 1: Z. 226-229/Interview 2: 91-98/217-218/Interview 3: Z. 117-119/122). Ein/e Pädagog:in gab allerdings an, dass Interventionen immer im pädagogischen Team besprochen wurden (vgl. Interview 2: Z. 91-98/217-218), während ein/e andere/r Pädagog:in meinte, dass Interventionen auch vonseiten der Pädagog:innen unterschiedlich ausfallen konnten (vgl. Interview 3: Z. 117-119/122). Bei einem/r Pädagog:in ging hervor, dass diese/r die Situation abschließend klären wollte (vgl. Interview 2: Z. 91-98) und deshalb auch Folgendes erwartete: *„Und dann mehr oder weniger eine Entschuldigung und ein Handshake so auf die Art, dass das eben kein Thema mehr ist, ja* (Interview 2: Z. 220-226)“. Auch Interviewpartner:in 3 setzte bei seiner/ihrer Intervention eine Wiedergutmachungsgestik und eine Entschuldigung ein (vgl. Interview 3: Z. 171-172).

In Bezug auf die Art der Interventionen nach rassistischen Vorfällen waren sich die interviewten Pädagog:innen also nahezu einig. Interventionen wurden ausschließlich einzelfallbezogen gesetzt und es wurden Wiedergutmachungen sowie Entschuldigungen erwartet, sodass das Thema anschließend nicht mehr behandelt werden musste.

Zuletzt wurde das **pädagogische Vorgehen**, nach welchem eine Intervention abläuft, genauer hinterfragt. Hierzu zählen zum Beispiel auch die Einhaltung von Qualitätsstandards bei einer Intervention.

Alle drei befragten Pädagog:innen setzten auf eine klare Ansprache des Vorfalles, zumindest bei den daran beteiligten Kindern und Jugendlichen (vgl. Interview 1: Z. 226-

229/Interview 2: Z. 46-51/220-226/Interview 3: Z. 167). Ein/e Pädagog:in ging hierbei z.B. so vor:

„Aber ich bin da eher so, da bin ich ganz klar, also da bin ich wirklich ganz klar und sage:

Nur weil du einen Meter dreißig groß bist, ärgert dich auch keiner

(Interview 1: Z. 227-228)“.

Ebenfalls diese/r Pädagog:in setzte laut eigener Aussage auf eine klare Benennung von Rassismus beim Wort (vgl. Interview 1: Z. 231-232). Lediglich ein/e Pädagog:in nannte im Zusammenhang mit dem pädagogischen Vorgehen nach rassistischen Vorfällen das detaillierte Protokollieren als besonders wichtig (vgl. Interview 3: Z. 162). Er/Sie behandelte das Thema nach einer Besprechung mit den Beteiligten auch im Setting der gesamten Wohngruppe (vgl. ebd.: 168-169). Ein/e andere/r Pädagog:in erwähnte, dass Gespräche mit betroffenen Kindern und Jugendlichen nach Vorfällen immer im 4-Augen-Prinzip, also zumindest in Anwesenheit von zwei Betreuer:innen stattfanden (vgl. Interview 2: Z. 220-226).

Beim pädagogischen Vorgehen hielten sich die Pädagog:innen also meist an allgemeine Qualitätsstandards der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik. Diese wurden allerdings eher routinemäßig eingesetzt und schienen nicht hinterfragt zu werden. Das Vorgehen erfolgte damit meist nach allen Vorfällen ähnlich, es gab jedoch keine konkreten Abmachungen über pädagogische Interventionen nach rassistischen Vorfällen.

4.2.5 Personal

Die nächste Überkategorie Personal beinhaltet die Zusammensetzung des Betreuungspersonals, Konsens und Differenzen innerhalb des pädagogischen Teams, die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen sowie die Position der Leitungspersonen in Bezug auf Rassismus. Für diese Kategorie wurden folgende Unterkategorien herausgearbeitet:

- Zusammensetzung des Betreuungspersonals
- Konsens im pädagogischen Team
- Kooperationen
- Maßnahmen zur Sensibilisierung des Personals

Bei der **Zusammensetzung des Betreuungspersonals** geht es v.a. darum, inwieweit das Pädagog:innenteam eine diverse Gesellschaft in Bezug auf Multikulturalität widerspiegelt. Zudem spielen eigene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Betreuungspersonen sowie die Vorgehensweise im Personalauswahlverfahren und die Zuteilung von Positionen innerhalb des Teams eine wesentliche Rolle.

Die Interviewauswertung ergab, dass alle drei befragten Pädagog:innen keine People of Color im pädagogischen Team wahrnahmen (vgl. Interview 1: Z. 97/Interview 2: Z. 68-69/Interview 3: Z. 35-36). Ebenso wurde keine/r der befragten Pädagog:innen im Bewerbungsverfahren nach seiner/ihrer Haltung in Bezug auf Rassismus o.ä. befragt (vgl. Interview 1: Z. 102/Interview 2: Z. 113-114/Interview 3: Z. 39/41-42). Lediglich eine/r der Pädagog:innen wurde nach einer Parteizugehörigkeit gefragt (vgl. Interview 2: Z. 72-79). Ein/e Pädagog:in gab im Interview explizit an, dass kein/e Expert:in für Rassismusfragen im pädagogischen Team vorhanden ist (vgl. Interview 1: Z. 143). Dies kann jedoch sehr wahrscheinlich auch für die anderen Einrichtung geltend gemacht werden, da es von diesen nicht erwähnt wurde, Rassismus aber im pädagogischen Team keine Rolle spielte.

In den Einrichtungen der befragten Pädagog:innen arbeiteten also laut deren Auskunft keine People of Color. Rassismus wurde weder im Bewerbungsverfahren vonseiten der Leitungspersonen noch im pädagogischen Team thematisiert und es fungierten keine ausgewählten Personen als Expert:innen für Rassismusfragen.

Die Unterkategorie **Konsens im pädagogischen Team** beinhaltet Haltungen und Einstellungen, welche von allen Pädagog:innen der Einrichtung mitgetragen werden, sowie Themen, die vermehrt Rücksprachen untereinander gebrauchen.

Ein/e Pädagog:in ist der Meinung, dass kein einheitlicher Konsens im pädagogischen Team in Bezug auf das Thema Rassismus bestand (vgl. Interview 1: Z. 151-155). Gleichzeitig meinte er/sie, dass das pädagogische Team nicht in das Thema Rassismus involviert war (vgl. ebd.: Z. 104-105). Von einem/r anderen Pädagog:in wurde ein Konsens im pädagogischen Team in Bezug auf Rassismusfragen zwar als gegeben angesehen, aber gleichzeitig geäußert, dass Rassismus im pädagogischen Team noch nie zum Thema gemacht wurde (vgl. Interview 2: Z. 101).

Inwieweit die Wahrnehmungen der Pädagog:innen in Bezug auf einen gemeinsamen Konsens im pädagogischen Team beim Thema Rassismus also der Realität entsprechen,

lässt sich hier nicht genau feststellen. Rassismus wurde zwar beinahe nie zum Thema gemacht, eine gemeinsame Haltung aber, womöglich aufgrund einer bestimmten Vorstellung von Professionalität und Wertschätzung, als vorausgesetzt oder nicht gegeben angesehen. Im nächsten Schritt werden externe Kooperationen näher behandelt.

Zu den **Kooperationen** zählen Kontakte mit internen und externen Stellen bzw. Personen vonseiten der Pädagog:innen, bei denen Rassismus ein Thema ist. Dies können Leistungsanbieter:innen sein, welche explizit auf People of Color spezialisiert sind, aber auch z.B. die Zusammenarbeit mit Schulen und der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe, die mit Betroffenen zu tun haben, Meldestellen sind usw.

Alle drei befragten Pädagog:innen gaben an, keine spezifischen Evaluierungen oder Kontrollen in Bezug auf ihre rassismuskritische pädagogische Arbeit in der Einrichtung gehabt zu haben (vgl. Interview 1: Z. 215/Interview 2: Z. 145-146/Interview 3: Z. 108-110). Sonstige Kooperationspartner:innen waren v.a. Anbieter:innen von Sprachkursen (vgl. Interview 1: Z. 299) und die Caritas, welche z.B. Unterstützung bzgl. Aufenthaltsstatus usw. bietet. (vgl. Interview 2: Z. 150-154). Regelmäßiger Austausch zwischen stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe fand in einem Fall v.a. mit den Einrichtungen desselben Trägers statt (vgl. Interview 2: Z. 291-293). Ein/e Pädagog:in gab an, gar keinen Austausch mit anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf Rassismus zu haben (vgl. Interview 3: Z. 126).

Ein/e Pädagog:in schilderte, dass Fallverlaufsgespräche bei UMF vonseiten der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe beinahe gar nicht stattfanden (vgl. Interview 2: Z. 150-154). Ein/e Pädagog:in gab außerdem an, keinen Safe-Space oder Austausch für Betroffene von Rassismus zu kennen (vgl. Interview 3: Z. 233-236). Über notwendige Kooperationspartner:innen würde diese/r Pädagog:in sich informieren, wenn das Thema Rassismus relevant wäre (vgl. Interview 3: Z. 112), „(...) *aber wie gesagt, Rassismus war eigentlich nie ein Thema bei uns in der Einrichtung* (Interview 3: Z. 233-236)“.

In Bezug auf Kooperationen kann also festgehalten werden, dass sich gemäß den Interviewpartner:innen Kooperationspartner:innen auf jene, die in der alltäglichen Arbeit mit v.a. UMF benötigt wurden, beschränkten. Kooperationen zur präventiven Arbeit der Einrichtung in Bezug auf Rassismus blieben hingegen aus. Gleichzeitig wurde dies auch nicht als notwendig erachtet.

Zu den **Maßnahmen zur Sensibilisierung des Personals** zählen jene, die vonseiten der pädagogischen Leitung gesetzt werden, um das Pädagog:innenteam in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren, zu vernetzen und fortzubilden.

Alle drei Pädagog:innen gaben an, dass sie nicht zur Absolvierung von Fortbildungen zum Thema Rassismus verpflichtet waren, Fortbildungen grundsätzlich auf freiwilliger Basis wählen durften, im Moment allerdings nicht über Fortbildungen in Bezug auf Rassismus Bescheid wussten (vgl. Interview 1: Z. 169/171-172/180-181/Interview 2: Z. 104-111/113/Interview 3: Z. 89-90/95/97). Ein/e Pädagog:in schilderte dazu Folgendes:

*„(...) ich würde sagen, wenn es ein Thema wäre, dann würde das sicher angeboten werden. (...) Aber es ist kein Thema und daher ist das jetzt nicht so
(Interview 3: Z. 89-92)“.*

Des Weiteren gaben zwei von drei interviewten Pädagog:innen an, dass das Thema Rassismus vonseiten der Leitung nie aufgegriffen wurde (vgl. Interview 1: Z. 176/Interview 2: Z. 124). Ein/e Pädagog:in erwähnte, dass regelmäßig trägerinterne Vernetzungen stattfanden, in welchen u.a. das Thema Rassismus aufgegriffen wurde (vgl. Interview 2: Z. 115-120).

In Bezug auf die Maßnahmen zur Sensibilisierung des Personals kann also festgestellt werden, dass vonseiten der pädagogischen Leitungen sehr wenige Maßnahmen gesetzt wurden und der verpflichtende Austausch zum Thema wenn dann vonseiten des Trägers entstand. Gleichzeitig wurde auch kein Bedarf an mehr Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus vonseiten der Pädagog:innen gesehen.

4.2.6 Verankerung

Die letzte Überkategorie Verankerung thematisiert Niederschriften und Richtlinien in Bezug auf Rassismus sowie Äußerungen vonseiten der interviewten Pädagog:innen zur institutionellen Verankerung einer rassismuskritischen Haltung in der Betreuungseinrichtung. Hierzu gibt es folgende zwei Unterkategorien:

- Konzepte
- institutionelle Verankerung

Unter **Konzepten** werden jegliche Art von Niederschriften, Richtlinien oder Qualitätsstandards sowie interne Ablaufpläne usw. verstanden, welche alle Personen, die in der Einrichtung tätig sind, kennen und für diese Gültigkeit haben.

Lediglich ein/e Pädagog:in erwähnte im Interview die Notwendigkeit von Konzepten:

„Eine Anregung wäre, dass man schon auch das Thema Rassismus in dieses pädagogische Konzept miteinbeziehen sollte. Das ist schon sehr sehr wichtig, dass man den Kindern für die Zukunft dann auch etwas mitgibt, ein paar so Tools oder ihnen lernt auch zu hinterfragen, stimmt das jetzt oder stimmt das jetzt nicht, auch die digitalen Medien zu hinterfragen, ist das jetzt wirklich so. Das wäre schon wichtig, weil ein Gefahrenpotential ausgehend durch die Gesellschaft sehe ich schon natürlich, dass die Kinder dann irgendwann einmal da aufgrund ihrer Lebenserfahrung vielleicht einmal einen Schuldigen suchen könnten in ihrer Lebenssituation, dass sie das dann auf eben in Form von Rassismus eben kompensieren. (Interview 3: Z. 247-254)“

Befragt nach der Existenz eines rassismuskritischen Konzeptes in der Einrichtung verneinte diese/r jegliche Niederschrift zu diesem Thema (vgl. Interview 3: Z. 62).

In den Einrichtungen existierten also keinerlei niedergeschriebene Qualitätsstandards, Konzepte o.ä., welche explizit für rassistische Situationen oder die präventive Arbeit in Bezug auf Rassismus geltend wären. Zudem waren rassismuskritische Standards auch nicht in den vorhandenen Konzepten integriert. Die Notwendigkeit einer Integration von Standards in Bezug auf Rassismus in das allgemeine pädagogische Konzept wurde aber von einem/r Pädagog:in gesehen.

Die **institutionelle Verankerung** beinhaltet explizite Aussagen der Pädagog:innen in Bezug auf eine gemeinsame Haltung und Einstellung im Alltag aller in der Einrichtung tätigen Personen, aber auch Wünsche und Anregungen in Bezug auf diese institutionelle Verankerung.

Pädagog:in 1 bezeichnete Rassismuskritik dezidiert als in der Einrichtung verankert (vgl. Interview 1: Z. 81-82), während Pädagog:in 2 die Auffassung vertrat, dass es in der Einrichtung keinen Rassismus gäbe (vgl. Interview 2: Z. 51), aber Rassismuskritik einfach im Alltag und im (nicht niedergeschriebenen) Konzept integriert war (vgl. ebd.: Z. 296-297).

Rassismuskritik wurde vonseiten der Pädagog:innen also eher als Selbstverständlichkeit eingeschätzt, allerdings auch als sehr notwendig erachtet.

Zusammenfassend kann zu den drei Interviews festgehalten werden, dass sich die Pädagog:innen sehr bemüht zeigten, Rassismus im Alltag entgegenzuwirken. Jedoch

scheint es so, dass Rassismuskritik für die Pädagog:innen kein geläufiges Thema war und dass sich damit auch nicht beschäftigt wurde. Dies resultiert womöglich auch daraus, dass es explizit keine einzuhaltenden Standards in Bezug auf eine rassismuskritische pädagogische Arbeit im Burgenland gibt.

4.3 Interpretation der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden nun die Ergebnisse, welche mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) aus den drei Expert:inneninterviews und mittels der Häufigkeitsanalyse (Meißner/Wendler 2008) aus den quantitativen Online-Fragebögen gewonnen wurden, miteinander verknüpft. Diese Ergebnisse werden außerdem unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Literatur zur Rassismuskritik bzw. zur rassismuskritischen Pädagogik sowie zur institutionellen Verankerung und unter Betrachtung der geografischen Gegebenheiten des Burgenlandes interpretiert und diskutiert. Im Folgenden werden also zuerst die Auffassungen von Rassismus und Rassismuskritik in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland dargestellt (s. Kap. 4.3.1). Anschließend wird näher auf die Setzung von rassismuskritischen Maßnahmen vonseiten der pädagogischen Leitungen in der Arbeit mit dem pädagogischen Team eingegangen (s. Kap. 4.3.2). Danach werden die Ergebnisse zu den gesetzten Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder bzw. einer präventiven Arbeit zur Entgegenwirkung von Rassismus in den Einrichtungen aufgezeigt (s. Kap. 4.3.3). Zuletzt wird die institutionelle Verankerung von Rassismuskritik in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland näher beleuchtet (s. Kap. 4.3.4). Die Ergebnisse werden immer in Bezug zur Forschungsfrage *„Welche rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team werden in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland getroffen und inwieweit sind diese institutionell verankert?“* gesetzt, um der Beantwortung dieser Frage letztendlich ein Stück näher zu kommen.

4.3.1 Auffassung von Rassismus und Rassismuskritik

Die Auffassungen der in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland tätigen Personen, in Bezug auf Rassismus und Rassismuskritik, lässt sich v.a. aus den geführten Interviews ableiten. Die Komplexität des Begriffes „Rassismus“, welche auch von Koller (2009: 7) beschrieben wurde, wurde auch vonseiten der meisten Betreuer:innen und Leitungen gesehen. Die mit dem Begriff verbundene Historie und v.a.

der Kolonialismus, welche Behring, Gilbertz und Gilson u.a. (2022: 5) als überaus wichtig für die Umsetzung einer rassismuskritischen Arbeitsweise ansehen, wurden jedoch vonseiten der befragten Personen in den Interviews meist nicht aufgegriffen. Es scheint daher so, dass der Begriff Rassismus in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland eher routinemäßig verwendet wurde, die genaue Bedeutung jedoch nicht allen Mitarbeiter:innen bekannt war. So fehlte z.B. meist der historische Bezug, welcher auch von Rommelspacher (2009: 29) als überaus wichtig bereits in der Definition und somit auch im grundlegenden Verständnis von Rassismus angesehen wird (vgl. ebd.: 29). Zu Beginn dieser Arbeit wurde Rassismus als eine „*Markierung von Unterschieden* (Hall 1989: 913)“ definiert. Diese Markierung nahm der Großteil der befragten Personen in ihrer jeweiligen Definition von Rassismus vor, indem sie z.B. zwischen UMF und Nicht-UMF sowie ethnischen Österreicher:innen und nicht-ethnischen Österreicher:innen unterschieden. Im Grunde produzierten die Pädagog:innen mit diesen Definitionen von Rassismus, indem sie die eigene Gruppe von einer anderen Gruppe aufgrund bestimmter Merkmale wie Religion, Hautfarbe oder Herkunft abgrenzten, im Sinne von Behring, Gilbertz und Gilson (2022: 5) bereits eine Basis für Rassismus. Die Tatsache, dass diese vorgenommene Markierung und Abgrenzung bereits Teil des Rassismus war, der versucht wurde zu definieren, blieb bei den befragten Personen scheinbar unbemerkt. Genauso im Verborgenen blieben die Hierarchien in der Gesellschaft, die durch eine derartige Abgrenzung bereits unbewusst gebildet wurden. Auch diese gelten in der Literatur als wesentliche Merkmale von Rassismus (vgl. ebd.: 5). Derartige Auffassungen in Bezug auf Rassismus legitimieren, aufgrund der Abgrenzungen eines Wir von einem Nicht-Wir, sowohl Ausgrenzungen als auch Machtverhältnisse (vgl. Rommelspacher 2009: 29).

Die vier Schritte Homogenisierung, Neutralisierung, Polarisierung und Hierarchisierung, welche Rommelspacher aufzeigt (vgl. ebd.: 29), wurden vonseiten der befragten Personen bereits teilweise vorgenommen, während diese versuchten Rassismus zu definieren. Alle drei Pädagog:innen nahmen mindestens einmal dezidiert eine Homogenisierung vor. Dies zeigt sich z.B. durch folgende Aussagen: „*Es gibt teilweise oft Streitereien (...) oder Auseinandersetzungen jetzt mit, weniger von Österreichern (...) gegen die Unbegleiteten Flüchtlinge, als untereinander dann eben Afghanen, Syrer, ob die miteinander dann.* (Interview 2: Z. 46-48)“ und „*[Rassismus ist], [w]enn jemand aufgrund von Religion, Rasse, Herkunft ungleich behandelt wird als wie, sag ich einmal,*

die *Einheimische*. Also die *ethnischen Österreicher*. (Interview 3: Z. 7-9). Durch diese Aussagen wird deutlich, dass vonseiten dieser beiden Pädagog:innen, trotz der Bemühungen, Rassismus als u.a. einen Akt der Unterscheidung zu definieren, Menschen kategorisiert und in der jeweiligen Kategorie, z.B. als Flüchtling, Afghane, Nicht-Österreicher usw., homogenisiert wurden. Interviewpartner:in 1 versuchte dies zuerst aufzubrechen, indem er/sie sagte: „(...) [Ü]berhaupt bei den Größeren (...), da kommen so Fragen auf: Warum ist der so? Wer ist der? Wo kommt er her? Warum kommt er da her? Ja da passieren schon viele rassistische Dinge einfach auch: Der hat eine andere Hautfarbe, die ist komisch. Wenn man dann die Kinder genauer fragt, warum ist er komisch? Nur weil er jetzt schwarze Haare hat und braune Augen ist man nicht komisch. (Interview 1: Z. 18-22)“. Später allerdings fiel auch er/sie in die Homogenisierung, indem er/sie sich selbst aufgrund seiner/ihrer Haarfarbe als nicht konfrontiert mit Rassismus ansieht und somit Personen mit dunkler Haarfarbe homogenisiert und zu den scheinbar einzig potentiell Betroffenen von Rassismus machte: „Also ich werde nicht konfrontiert mit Rassismus, weil eben durch meine, also Haarfarbe und Ding. Ich habe jetzt mit dem überhaupt nichts zu tun. (Interview 1: Z. 33-34)“. Außerdem homogenisierten alle drei Pädagog:innen Kinder und Jugendliche mit bestimmter Herkunft und/oder Fluchterfahrung und sahen vorrangig diese als Betroffene von Rassismus an, z.B. so: „Rassismus kann jeden betreffen (...) und wir haben es ja auch da im Haus (...) mit unserem Burschen. Wir haben ja auch einen Syrer bei uns im Haus (...) (Interview 1: Z. 15-16)“ oder „in unseren (...) Wohngruppen sind jetzt auch Unbegleitete integriert (Interview 2: Z. 129-134)“. In Bezug auf die Neutralisierung, Polarisierung und Hierarchisierung wurden in den Interviewtranskripten keine eindeutigen Indizien gefunden. Viel mehr versuchten die Pädagog:innen Unterschiede auszugleichen. Dies zeigt sich z.B. in folgenden Passagen: „Ich sehe mich da als Aufklärer in der Rolle eigentlich, als Erklärungsperson, dass jeder einfach verschieden ist und dass das deshalb kein anderer Mensch ist oder besser oder schlechter (...) (Interview 1: Z. 34-38), „Also für mich ist jeder Mensch gleich, unabhängig von Rasse, Religion, Herkunft. Das ist meine Position. (Interview 3: Z. 21-22) oder „Meine Aufgabe ist es einfach ja den Menschen so anzunehmen wie er ist, mit seinen Bedürfnissen, mit seinen (...) Defiziten, zu beseitigen, indem man sie fördert, einfach unterstützen, emotional da zu sein (Interview 2: Z. 351-353)“. Hierarchisierungen zeigten sich allerdings v.a. bei Pädagog:in 2 in Bezug auf die Deutsche Sprache: „(...) und dann gibt es aber andere wieder, wenn zwei Burschen zusammen sind und irgendein Betreuer oder wer ist dabei, der dann

schon aufmerksam macht: „Sprich jetzt Deutsch!“, (...) sonst versteht dich niemand also so. Diese Aufmerksamkeit ist dann schon da, auch vonseiten der Unbegleiteten dann und das wird auch so, im Hausurlaub wird dann Deutsch gesprochen. Da waren wir dann alle im Haus (...) und da wird Deutsch gesprochen, auch unter ihnen Deutsch gesprochen. (Interview 2: Z. 185-190)“

Darüber hinaus wurden vonseiten der Pädagog:innen und pädagogischen Leitungen oftmals keine Differenzierungen innerhalb von Rassismus vorgenommen. Rassismus wurde allerdings sehr oft in Verbindung mit UMF bzw. Fluchterfahrung gebracht. Dies zeigt, dass neben einer grundlegenden Definition von Rassismus auch das Wissen über die verschiedenen Arten von Rassismus, wie z.B. Antisemitismus oder antiislamischen Rassismus fehlte. Die Auseinandersetzung mit und die Wissensaneignung über diese unterschiedlichen Arten von Rassismus sind allerdings wesentlicher Bestandteil einer rassismuskritischen Arbeitsweise (vgl. Rommelspacher 2009: 27). Durch die Vereinheitlichung der betroffenen Personen und des Begriffes Rassismus wurde eine vermeintlich naturgegebene Ordnung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft gebildet, welche auch Koller (2009: 10) in seiner Definition von Rassismus aufgreift. UMF wurden als Andere dargestellt, welche zum einen Opfer von Rassismus sein könnten, aber zum anderen auch in die österreichische, hierarchisch höherliegende Kultur integriert werden mussten. Diese Auffassungen zeigten sich vor allem, wenn die Differenzlinie „Sprache“ thematisiert wurde. Außerdem wurde Rassismus vonseiten der Pädagog:innen und pädagogischen Leitungen mit anderen Begriffen wie Ausländerfeindlichkeit gleichgesetzt, was wiederum darauf hindeutet, dass den befragten Personen zumindest keine wissenschaftliche Definition von Rassismus bekannt war.

Die interviewten Pädagog:innen nahmen jedoch unterschiedliche Positionen in Bezug auf Rassismus im Sinne von Frankenberg (1993: 13) ein. Interviewpartner:in 2 zeigt z.B. eher die Perspektive der Farben- und Machtblindheit, indem er/sie Folgendes sagt: *„Ja so wird, wie gesagt, ja wir leben das einfach und für uns sind alle in dem Sinne gleich, weil sie werden auch gleich, wie gesagt, behandelt, wurscht an Ausflügen teilnehmen, ob es jetzt Konsequenzen gibt, weil eben etwas angestellt oder etwas passiert wäre, da gibt es keinen Unterschied und das bringen wir ihnen auch nahe, da gibt es wie wer ist, welche Hautfarbe wer hat oder sonst was, es muss einfach im Kollektiv passen (Interview 2: Z. 307-311).“* Genauso äußerte Interviewpartner:in 3: *„Also für mich ist jeder Mensch gleich, unabhängig von Rasse, Religion, Herkunft. (Interview 3: Z. 21).“*

Interviewpartner:in 1 führt Differenzen jedoch in einer Aussage auf die Struktur der Schule zurück: „(...) *da hat es eine bestimmte Lehrerin gegeben, die ganz bestimmt ein Problem mit dem [Name; Anm.: UMF], mit seiner Abstammung, mit seiner Herkunft [hatte] (...) und da haben wir schon auch in der Schule angerufen und gesagt, so geht das nicht. Also nur weil jemand aus Syrien kommt oder anders aussieht, kann er nicht die ganze Stunde vor der Tür sitzen, nur weil er bei der Sitznachbarin am Zettel kritzelt, also das geht einfach nicht.* (Interview 1: Z. 120-125). Diese Ansicht lässt sich eher in die Phase der bewussten Neubehauptung und Umorientierung von Race einordnen. Dieser zufolge sind nicht Personen bzw. deren Abstammung usw., sondern soziale Strukturen am Rassismus Schuld (vgl. Frankenberg 1993: 13).

Zudem zeigten die befragten Personen keine Differenzierungen in Bezug auf die Formen, in denen Rassismus stattfand, wie Alltagsrassismus, strukturellen Rassismus oder institutionellen Rassismus. Die Auseinandersetzung mit diesen Unterschiedlichkeiten von Rassismus wird in der Fachliteratur zur Rassismuskritik allerdings mehrfach als wesentlicher Punkt erwähnt (vgl. Melter 2007: 118-119/Behrning/Gilbertz/Gilson u.a. 2022: 9-11). Stattdessen fanden sich in den Definitionen von Rassismus der Pädagog:innen Tendenzen zur Radikalisierung und/oder Verharmlosung. Rassismus als eine gewaltvolle Praxis, die im Alltag als Normalität und Selbstverständnis von allen Menschen reproduziert wird und ein strukturell-gesellschaftliches Problem darstellt, wie ihn Do Mar Castro Varela und Mecheril (2016: 16/86) verstehen, wurde vonseiten der befragten Personen nicht aufgegriffen. Stattdessen betrachteten diese Weiße Personen als nicht involviert in Rassismus. Dass Alltagsrassismus und die Reproduktion von Rassismus durch vorhandene Strukturen, aber auch Medien und Diskurse immerfort stattfindet, nahmen die befragten Personen offensichtlich nicht wahr. Dies wird auch dadurch bemerkbar, dass diese sich selbst als nicht involviert in Rassismus, sondern als offen und neutral ansahen. Die Pädagog:innen nahmen beinahe ausschließlich den radikalen Rassismus wahr, welchen sie in den Medien usw. zu sehen bekamen. In den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben die befragten Personen Rassismus als nicht präsent, nicht wahrnehmbar oder nicht vorhanden. Dies ist jedoch nach Auffassung der Rassismuskritik gar nicht möglich, da Rassismus im Kollektiv einverleibt und immerfort gegenwärtig ist (vgl. ebd.: 16). Die Rassismuskritik geht außerdem davon aus, dass es keine Orte und Räume gibt, die gänzlich frei von Rassismus sind (vgl. Warrach/Seng 2019: 4). Diese Auffassung von

Rassismus scheint aber den Pädagog:innen und pädagogischen Leitungen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland nicht flächendeckend geläufig zu sein. Stattdessen scheint es so, dass die in den Einrichtungen tätigen Personen mehr mit einem antirassistischen Ansatz vertraut sind als mit einem rassismuskritischen Ansatz. Wenn man bedenkt, dass zehn der 12 befragten Leitungen bereits über 35 Jahre alt sind, ist es auch naheliegend, dass diese in ihrer Aus- und Weiterbildung bisher v.a. über den Antirassismus unterrichtet wurden und nach diesem auch in der Einrichtung gearbeitet wird. So beschäftigten sich die pädagogischen Leitungen und Pädagog:innen viel mehr mit Wissen über Kulturen und pragmatischem Wissen in Bezug auf Aufenthaltsstatus usw. als mit der eigenen Involviertheit und den rassistischen Strukturen, in denen sie täglich ihre pädagogische Arbeit verrichten.

Diese Erkenntnis führt dazu, dass den in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen im Burgenland der Ansatz der Rassismuskritik wahrscheinlich zum größten Teil unbekannt ist. Die Pädagog:innen nahmen es als unverzichtbaren Teil ihrer pädagogischen Professionalität wahr, nicht rassistisch zu sein. Doch auch ein rassismuskritisch-orientiertes Wissen und Verständnis in der alltäglichen pädagogischen Arbeit zeugt von pädagogischer Professionalität (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 13). Die Pädagog:innen und Leitungen nahmen keinen Rassismus in der jeweiligen Einrichtung wahr und waren daher auch der Auffassung, alles richtig zu machen. Die Thematisierung von Selbstverständnissen, Handlungsweisen und Handlungsvermögen innerhalb rassistischer Strukturen, welche für die Rassismuskritik einen sehr wesentlichen Punkt darstellt (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 11), blieb aufgrund der Auffassung der Nicht-Involviertheit in den Einrichtungen ebenfalls aus. Ein wesentlicher Teil der Rassismuskritik ist das Erkennen von rassistischen Strukturen (vgl. Leiprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9), doch struktureller Rassismus blieb in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland eher unentdeckt. Da Strukturen oft unhinterfragt bestehen blieben, wurden nur wenige Veränderungen vorgenommen. Auch die Reflexion der eigenen Position in rassistischen Strukturen, welche Broden (2017: 827) als wesentlichen Bestandteil der Rassismuskritik aufgreift, schien in den Einrichtungen kein präsent Thema zu sein.

Die Offenheit, die vonseiten der Pädagog:innen in Bezug auf Rassismus und in der Arbeit mit potentiell von Rassismus betroffenen Personen in der Einrichtung genannt wurde, stellt einen wesentlichen Bestandteil in einer rassismuskritischen Arbeit dar, wenn diese

richtig genutzt wird. So müsste diese Offenheit nicht lediglich dazu dienen, zu versuchen, Personen keinen Rassismus entgegenzubringen, sondern um Strukturen, Materialien, Praktiken und als selbstverständlich angesehene Prozesse des Alltages auf Rassismus hin zu hinterfragen (vgl. Fegter/Geipel/Hostbrink 2010: 235). In den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gab es diesen Raum zur Thematisierung von Rassismus, welcher für eine rassismuskritische Arbeit z.B. im Sinne von Kourabas und Mecheril (2022: 25-25) wichtig wäre, nicht explizit.

In Bezug auf die Auffassung und damit auch die Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland kann also festgehalten werden, dass die in den Einrichtungen tätigen Personen keiner wissenschaftlichen Definition von Rassismus und Rassismuskritik folgen. Viel mehr scheint ein antirassistischer Ansatz vorherrschend zu sein. Somit wird auch nicht bewusst nach dem Konzept der Rassismuskritik gearbeitet. Dennoch werden einige Maßnahmen gesetzt, die als rassismuskritisch gelten können. Auf diese wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

4.3.2 Rassismuskritik im pädagogischen Team

In einem nächsten Schritt möchte ich mit der Beantwortung des zweiten Teiles der Forschungsfrage: *„Welche rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team werden in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland getroffen und inwieweit sind diese institutionell verankert?“* beginnen und jene Maßnahmen aufzeigen, die getroffen wurden, um das Team rassismuskritisch zu gestalten bzw. auch die Betreuer:innen in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren. Einen wesentlichen Teilaspekt davon bildet die Art der Personalauswahl, durch welche die Personalzusammensetzung in der Einrichtung entsteht.

4.3.2.1 Personalauswahl und -zusammensetzung

Es ist im Sinne der Rassismuskritik, dass das Personal in einer pädagogischen Institution die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Weeber/Gögercin 2014: 65). Die Ergebnisse der Interviews und der quantitativen Fragebögen zeigen in dieser Hinsicht Unterschiede auf. Während 42% der pädagogischen Leitungen angaben, People of Color im pädagogischen Team zu beschäftigen und zwei davon auch sich selbst als Person of Color identifizierten, widersprachen dem alle befragten Pädagog:innen in den Interviews. Allerdings lässt sich

dieses Ergebnis womöglich darauf zurückführen, dass die Leitungspersonen bei der Beantwortung der Umfrage mehr Zeit zum Nachdenken hatten als die Pädagog:innen während der Interviews. So geht aus einem Interview hervor, dass zwar von einem/r Mitarbeiter:in mit Arabisch-Kenntnissen die Rede ist, die Frage nach People of Color im pädagogischen Team aber dennoch verneint wird. Zudem war eine Definition von People of Color in der Umfrage eingeblendet, während im Interview diese nur kurz mündlich erwähnt wurde. Daher kann also angenommen werden, dass sich in etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen auch Mitarbeiter:innen befinden, die über Migrationserfahrung verfügen. Dies ist im Sinne der Rassismuskritik enorm wichtig (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/ Weeber/Gögercin 2014: 65). Die meisten pädagogischen Leitungen achteten bei der Personalauswahl nicht auf eine multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Teams. Es scheint so, als ob People of Color oder Expert:innen im Bereich der Rassismuskritik nicht unbedingt als Ressourcen genutzt wurden. Allerdings scheint es auch keine Quotenregelung zur Aufnahme von People of Color zu geben. Zudem kam es offensichtlich nicht dazu, dass People of Color bestimmte Kompetenzen in Bezug auf Rassismus zugeschrieben wurden, wie es Mai (2010: 111-137) aus ihren Beobachtungen schilderte. Pädagog:innen of Color vertraten somit trotzdem eine Migrationsorganisation in den Einrichtungen, wodurch die Vielfalt der Migrationsgesellschaft besser abgebildet werden konnte. Gandouz-Touati, Sinoplu und Chehata (2022: 44) beschreiben das Phänomen, dass Pädagog:innen of Color in sozialen Einrichtungen oftmals nur als Vertreter:innen der Migrant:innenschaft angesehen werden. Dies war in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland nicht der Fall. Im Sinne einer rassismuskritischen Personalauswahl sollten Leitungspersonen immer wieder reflektiert und neu gestaltet werden (vgl. Benbrahim 2022: 292). Dies scheint in der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland eher auszubleiben, zumal die meisten an der Umfrage teilgenommenen Leitungspersonen bereits seit mehr als 5 Jahren in ihrer derzeitigen Leitungsposition tätig sind.

Aus den Interviews und den Fragebögen geht außerdem hervor, dass Bewerber:innen nicht nach deren Wissen oder Haltung in Bezug auf Rassismus vonseiten der Leitungen befragt wurden. Auch andere rassismuskritische Maßnahmen im Bewerbungsverfahren, wie Anonymität, ein Bewertungsbogen usw., wurden weder von den pädagogischen Leiter:innen noch von den interviewten Pädagog:innen erwähnt. Dies wäre jedoch im

Sinne von Bickerich (2019: 30-32) enorm wichtig für eine rassismuskritische Personalauswahl und Personalzusammensetzung.

Im Bereich der Personalauswahl und -zusammensetzung kann also festgehalten werden, dass die pädagogischen Leitungen diese scheinbar nicht bewusst rassismuskritisch gestalten. Die Personalzusammensetzung könnte dennoch in 42% der Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland zum Teil rassismuskritisch genannt werden, da People of Color als Pädagog:innen oder pädagogische Leiter:innen beschäftigt waren, die Dienste übernahmen, ohne von Kolleg:innen als Andere kategorisiert zu werden, Quotenmigrant:innen zu sein oder für den Bereich der Rassismusexpertise eingesetzt zu werden. In einem nächsten Schritt geht es um die Maßnahmen, die vonseiten der Leitungen gesetzt wurden, um das pädagogische Team in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren.

4.3.2.2 Maßnahmen zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams

Damit Maßnahmen gegen strukturellen und institutionellen Rassismus wirksam sein können, müssen diese von allen in der Einrichtung beschäftigten Personen mitgetragen werden (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 47). Daher ist eine Sensibilisierung des pädagogischen Teams, aber auch aller Haushalts- und Wirtschaftskräfte sowie aller Zivildienster:innen und externen Kooperationspartner:innen usw. sehr wichtig (vgl. ebd.: 47). Die pädagogische Leitung fungiert dabei stets als Schnittstelle zum pädagogischen Team und zu externen Ressourcenanbietern (vgl. Nguyen 2019: 56). Die Leitung ist somit ein wichtiger Anker in der Sensibilisierungsarbeit (vgl. ebd.: 56). Die meisten der befragten Pädagog:innen und Leitungen waren der Meinung, dass das pädagogische Team bereits ausreichend sensibilisiert in Bezug auf das Thema Rassismus ist. Wenn Rassismuskritik jedoch als ein unendlicher Prozess bzw. als eine Haltung verstanden wird (vgl. Leiprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9), dann kann die Sensibilisierung auch nie zu Ende sein, da ständig darüber reflektiert werden muss (vgl. ebd.: 9).

Der Wissenserwerb in Bezug auf Rassismus und Rassismuskritik spielt daher eine wesentliche Rolle, wenn die mit Rassismus einhergehenden Prozesse verstanden werden möchten. Den erhobenen Daten zufolge wurden dennoch einige Maßnahmen festgelegt, die im Sinne der Rassismuskritik sind, wenn sie regelmäßig gesetzt werden. Mehr als ein Viertel der Leiter:innen gaben an, schon einmal eine verpflichtende Fortbildung zum Thema Rassismus für alle Mitarbeiter:innen organisiert zu haben. Die

befragten Pädagog:innen jedoch verneinten dies. Es kann jedoch sein, dass sich die befragten Pädagog:innen zum Zeitpunkt der themenspezifischen Fortbildung noch nicht im Dienst dieser Einrichtung befanden. Dies weist allerdings wieder auf eine Unregelmäßigkeit in der Setzung solcher Maßnahmen hin. Zur Weiterbildung in Bezug auf Rassismus gehört außerdem die Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit und Position (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/ Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 45). Aus dem erhobenen Datenmaterial geht keine intensive Auseinandersetzung mit diesen Themen hervor. Es zeigt sich vielmehr, dass die Leitungen und Pädagog:innen sich selbst als nicht rassistisch ansehen, was im Sinne der Rassismuskritik nach Gandouz-Touati, Sinoplu und Chehata (2022: 45) nicht möglich ist. Ebenso zeigt sich, dass die befragten Personen über die spezifische Kommunikation über Rassismus zum Teil nicht detailliert Bescheid wussten. Hierzu kann festgehalten werden, dass die Pädagog:innen zwar regelmäßig Fortbildungen besuchten, die durchaus auch Methoden und Ansätze boten, welche im Sinne einer rassismuskritischen pädagogischen Arbeit hilfreich sein könnten. Es wurden allerdings keine speziellen Fortbildungen zum Thema Rassismuskritik verpflichtend besucht. Es kann allerdings an dieser Stelle auch nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Mitarbeiter:innen Fortbildungen zur Rassismuskritik absolvierten, da in einigen Einrichtungen die Auswahl der Fortbildungen den Pädagog:innen obliegt. Die pädagogischen Leitungen verpflichteten jedoch die Mitarbeiter:innen nicht regelmäßig zur Teilnahme an themenspezifischen Fortbildungen.

Auch verpflichtende Rassismuskritik thematisierende Teamsupervisionen oder Fachnetzwerktreffen fanden nicht regelmäßig statt. Die Hälfte der Leitungspersonen gab an, regelmäßig mit den Mitarbeiter:innen Gespräche über Rassismus zu führen, dies wird jedoch von den interviewten Pädagog:innen nicht bestätigt. Auch, dass Rassismus ohne Anlass eines Vorfalles in der wöchentlichen Teamsitzung thematisiert wird, verneinen die befragten Pädagog:innen. Ebenso erwähnte niemand eine interne Antidiskriminierungsstelle, an die man sich bei Unterstützungsbedarf wenden könnte. Dies wäre allerdings ebenso ein wesentlicher Bestandteil einer rassismuskritischen Institution (vgl. Gandouz-Touati/Sinoplu/Chehata 2022: 51).

Bei fehlender Auseinandersetzung mit der Thematik wird im Alltag oft auf tradierte Werte und Gewohnheiten zurückgegriffen und dadurch entsteht eine bestimmte Vorstellung von Normalität in der Einrichtung (vgl. Behrning/Gilbertz/Groevius 2022: 10). Die

Pädagog:innen sahen sich selbst als Vermittler:innen einer korrekten Werthaltung an, über die sie aufgrund ihrer Profession verfügen. Doch dadurch blieben vorhandene Strukturen oftmals unhinterfragt. Aus diesem Grund bestand innerhalb der pädagogischen Teams auch meist eine Art Konsens in Bezug auf Rassismus, der allerdings nicht auf eine Sensibilisierung der Pädagog:innen, sondern auf Gewohnheiten zurückzuführen ist.

Meist wurden institutioneller und struktureller Rassismus vonseiten der pädagogischen Leiter:innen übersehen. Dieses Phänomen zeigten Gandouz-Touati, Sinoplu und Chehata (2022: 49) in mehreren Institutionen auf. Daher wurden vonseiten der Leitungspersonen auch keine Maßnahmen gesetzt, um das pädagogische Team in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren. Ebenso fehlte oftmals der Raum und die Zeit, damit Mitarbeiter:innen sich über Erfahrungen in Bezug auf Rassismus austauschen konnten. Dies führten auch Cheema und Kalpaka (2022: 159) als einen oftmals auftretenden Faktor an. Kooperationen beschränkten sich meist auf pragmatische Kooperationspartner:innen wie Schule, Behörden, Caritas usw., während Kooperationen zur Vernetzung mit Expert:innen oder zur Wissensaneignung sehr selten eingegangen wurden. Auch in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit gestaltet sich dies ähnlich. So gaben zwar 83% der Leitungen an, sich im Leitbild und Profil der Einrichtung öffentlich gegen Rassismus zu bekennen, die Pädagog:innen sahen sich allerdings außerhalb praktischer Probleme des Alltages nicht dafür in der Verantwortung, die Einrichtung auf diese Weise nach außen hin zu repräsentieren.

Zuletzt kann an dieser Stelle auf die Anmerkung einer pädagogischen Leitung hingewiesen werden, welche auf die Problematik der Unterbringung von UMF in ungeeigneten Maßnahmen (z.B. sozialpädagogischen Einrichtungen) hinwies. Die Tatsache, dass sich UMF mit intensiven psychiatrischen Problemen in für sie ungeeigneten Einrichtungen befanden, kann durchaus gegeben sein, jedoch spielt hierbei auch die Kennzeichnung einer bestimmten Normalität, wie sie Cheema und Kalpaka (2022: 155) aufgreifen, eine wesentliche Rolle. Es wurden v.a. Sprachbarrieren oder der Schulbesuch als Problematiken in der Betreuung vonseiten der befragten Personen genannt. Diese Problematisierung von UMF könnte aber auch auf fehlendes Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Inklusion im Schulsetting bei dem pädagogischen Personal zurückzuführen sein.

Es kann also festgehalten werden, dass vonseiten der pädagogischen Leitungen zwar vereinzelt Maßnahmen zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams in Bezug auf Rassismus gesetzt wurden, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema jedoch meist ausblieb. Zudem fanden diese Maßnahmen in unregelmäßigen Abständen statt, sodass eine nachhaltige Veränderung der Struktur nicht stattfinden konnte. Im folgenden Kapitel werden im Vergleich dazu jene Maßnahmen beleuchtet, die zur Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen eingesetzt wurden.

4.3.3 Rassismuskritik in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

Nun soll einem nächsten Teil der Forschungsfrage, nämlich der Frage nach den rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, nachgegangen werden. Die pädagogische Arbeit mit Kindern in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe bildet den Arbeitsalltag der befragten Pädagog:innen und Leitungen und die Art und Weise dieser Arbeit beeinflusst den Alltag der Kinder und Jugendlichen maßgeblich. Im Sinne einer präventiven Arbeit, um Rassismus ein Stück weit entgegenzuwirken, ist es daher sinnvoll, regelmäßig Maßnahmen zu treffen, die in den alltäglichen Prozess aller Personen integriert werden. Andererseits liegt ein besonderes Augenmerk auf Maßnahmen, welche getroffen werden, wenn Pädagog:innen von rassistischen Vorfällen vonseiten der Kinder erfahren. Das Ausmaß dieser Maßnahmen spiegelt auch die Relevanz und die Ernsthaftigkeit des Themas in der jeweiligen Einrichtung wider. In den nachfolgenden Kapiteln soll daher diesen beiden Aspekten genauer nachgegangen werden.

4.3.3.1 Prävention/Sensibilisierung der Kinder

Inwieweit eine gezielte Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf Rassismus im Alltag der stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stattfand, lässt sich aus dem erhobenen Datenmaterial ableiten. 67% der pädagogischen Leitungen sahen die von ihnen betreuten Kinder als eher oder sogar sehr sensibilisiert in Bezug auf Rassismus an. Hiermit fällt dieser Schnitt zwar etwas schlechter aus als bei den Pädagog:innen, aber immerhin wurden mehr als die Hälfte der Kinder in stationärer Betreuung der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland als ausreichend sensibilisiert erachtet. Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass Rassismus vonseiten der Pädagog:innen und Leitungen oftmals nicht als strukturelles Phänomen, sondern lediglich in individuellen Situationen und Vorfällen als dieser erkannt wird. Dieses Phänomen wird auch von

verschiedenen Autor:innen der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Rassismuskritik häufig aufgegriffen (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 155/Melter 2007: 120). Um rassismuskritisch zu arbeiten, muss die Rassismuskritik aber nicht nur nach Vorfällen, sondern in jeder pädagogischen Maßnahme mitbedacht werden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 168).

Aus den Interviews geht klar hervor, dass Rassismus ohne Anlassfall in den Einrichtungen mit den Kindern beinahe nicht thematisiert wurde. Die Daten der Fragebögen zeigen auf, dass Rassismus in Kinderteams bzw. Hausparlamenten und auch in Einzelgesprächen mit Kindern und Jugendlichen mindestens einmal pro Jahr aufgegriffen wurde. Diese Häufigkeit der Thematisierung, welche aus den Fragebögen hervorging, könnte möglicherweise genau auf auftretende Anlassfälle, welche in den Interviews genannt wurden, zurückzuführen sein. Auf die Aufklärung durch Hinzuziehung externer Personen setzten die Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe jedoch nicht. Die Pädagog:innen und die Leitungen sahen Rassismus in ihrer Einrichtung als nicht präsent an und daher kam der Setzung präventiver Maßnahmen nicht so viel Aufmerksamkeit zu.

Die befragten Pädagog:innen schilderten mehrmals, dass Rassismus vonseiten der Kinder und Jugendlichen auch nicht zum Thema gemacht wurde und sahen daher keine Notwendigkeit, Aufklärung darüber zu leisten. Doch dass Kinder und Jugendliche, wie Melter (2007: 117) beschreibt, nicht leicht über eigene Rassismuserfahrungen sprechen und gerade die Kommunikation darüber Teil einer professionellen rassismuskritischen pädagogischen Arbeit darstellt, blieb weitgehend unbemerkt. Es ist wichtig, dass Rassismus nicht nur mit Betroffenen oder potentiell Betroffenen, sondern mit allen in rassistische Strukturen involvierten Personen thematisiert wird, um es nicht zu einem hinnehmbaren Thema zu machen (vgl. ebd.: 120). Die Involviertheit aller in rassistische Strukturen gilt es auch den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln (vgl. ebd.: 154). Hierbei besteht in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland den vorliegenden Daten zufolge noch Aufholbedarf. Die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Rassismus wurde in den Wohngemeinschaften eher als nebensächliches pädagogisches Thema angesehen. Rassismuskritisches Arbeiten bedeutet aber letztendlich auch, strukturelle Voraussetzungen einer interkulturellen Öffnung auf institutioneller Ebene zu schaffen und diese auch mitzutragen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2019: 18).

In diesem Sinne kann eine Haltung der Achtsamkeit im Alltag als wesentliches Merkmal einer rassismuskritischen Arbeit angesehen werden. Aus den Interviews geht hervor, dass diese in den Einrichtungen durchaus gegeben war, z.B. im Umgang mit Mehrsprachigkeit, wenngleich hierbei keine Einrichtung ein einheitliches Konzept verfolgte. Dennoch wurde in zumindest einer Einrichtung mit mehrsprachigen Plakaten usw. gearbeitet. Die mehrsprachige Beschilderung stellt einen wesentlichen Aspekt in der Achtung von Sprachen im Alltag dar (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21/Weeber/Gögercin 2014: 68). In den meisten Einrichtungen wurde Mehrsprachigkeit nur in zwischenmenschlichen Interaktionen außerhalb der gesamten Gruppe geduldet, jedoch nicht gezielt als Ressource für die ganze Gruppe eingesetzt. Die Deutsche Sprache und der österreichischen Kultur wurden hierarchisch höhergestellt und so wurde dem Erlernen der Deutschen Sprache ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Monolingualität wurde jedoch nur im Gruppensetting gefordert. Doch auch damit wird eine Legitimität von Sprachen produziert und die Andersartigkeit markiert (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108).

Diese teilweise Hierarchisierung der Sprachen lässt sich auch in der Arbeit mit Materialien wiedererkennen. Im Sinne einer rassismuskritischen pädagogischen Arbeit ist es wichtig, Materialien in der Einrichtung daraufhin zu prüfen (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 21) und so sollte z.B. auch Migrationsliteratur zur Verfügung stehen und genutzt werden (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 91-92). Die Interviews und Fragebögen zeigen diesbezüglich jedoch deutliche Diskrepanzen. Während die Pädagog:innen angaben, noch nie auf die Auswahl von Materialien unter einer rassismuskritischen Perspektive geachtet zu haben, wurde von 67% der Leitungen angekreuzt, dass Medien wie Bücher und Filme regelmäßig zur Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Rassismus in Verwendung kommen. Die Auswahl der Medien gestaltete sich außerdem 25% der pädagogischen Leiter:innen zufolge sehr rassismuskritisch. Diese Unterschiede in den Angaben könnten darauf zurückzuführen sein, dass vor allem die Leiter:innen für die Auswahl und Bereitstellung von Materialien in den Einrichtungen zuständig sind. Im Sinne einer rassismuskritischen pädagogischen Arbeit müsste den Pädagog:innen jedoch bewusst sein, welche Materialien zur Verfügung stehen und in welcher Form diese rassismuskritisch genutzt werden können. Da dies nicht der Fall war, kann davon ausgegangen werden, dass die zur Verfügung stehenden rassismuskritischen Materialien im pädagogischen Alltag nicht bewusst als

Ressourcen zur Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen genutzt wurden. Genauso finden sich im Datenmaterial keine Hinweise auf eine Vermittlung von Wissen über Rassismus, z.B. in Bezug auf Rassekonstruktionen oder nationalstaatliche Regelungen. Die Information der Kinder und Jugendlichen ist jedoch besonders wichtig, damit Rassismus auch von allen Personen erkannt und reflektiert werden kann (vgl. Mecheril/Melter 2010: 176).

In Bezug auf weitere Möglichkeiten der Achtung im Alltag, wie Weeber und Gögercin (2014: 83) z.B. die Achtung auf Gebetspraktiken, die Verwendung von getrennten Pfannen für die Fleischzubereitung, die Zubereitung von landestypischem Essen oder das Feiern von religiösen oder kulturellen Festen anführen, kann festgehalten werden, dass dies in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland größtenteils so stattfand. Alle Einrichtungen unterstützten z.B. Kinder- und Jugendliche im Fastenmonat Ramadan, bereiteten gemeinsam mit diesen Mahlzeiten zu oder besorgten z.B. Gebetsteppiche. Jedoch geschah auch dies ohne dabei einem einheitlichen Konzept zu folgen, sondern stets aus Achtsamkeit des/der individuellen Pädagog:in.

In Bezug auf die Gemeinwesenarbeit und Öffentlichkeitsarbeit vonseiten der Einrichtungen in Bezug auf Rassismus kann, wie bereits in Kap. 4.3.2.2 erwähnt, festgehalten werden, dass diese oft in pragmatischer Hinsicht erfolgten. So wurde z.B. intensiv und in förderlicher Hinsicht mit den Schulen zusammengearbeitet, in denen rassistische Individuen beobachtet wurden. In diesem Sinne wurde zwar Gemeinwesenarbeit geleistet, diese setzte jedoch auch immer erst an, wenn Probleme auftraten.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Sensibilisierung der Kinder bzw. eine präventive rassismuskritische pädagogische Arbeit sagen, dass die Einrichtungen diese nicht bewusst ausführten, jedoch größtenteils Diversität im Alltag achteten. In einem nächsten Schritt soll daher gezielt auf die Maßnahmen vonseiten der Pädagog:innen nach rassistischen Vorfällen eingegangen werden.

4.3.3.2 Interventionen nach rassistischen Vorfällen

Aus dem erhobenen Datenmaterial geht hervor, dass Maßnahmen vonseiten der Pädagog:innen oder der Leitungspersonen meist lediglich dann getroffen wurden, wenn diese von rassistischen Vorfällen erfuhren. Aber nur dann wurde das Thema Rassismus dezidiert mit allen Kindern und Jugendlichen aufgegriffen. Allerdings zeigten die

Interviews und Fragebögen auch, dass es den Pädagog:innen und Leitungen nicht möglich war, immer alle rassistischen Vorfälle zu bemerken und somit viele unentdeckt und das Thema auch unbehandelt blieb. Denn in Bezug auf Vorfälle wurden meist nur potentiell von Rassismus betroffene Personen als involviert und beteiligt betrachtet. So war z.B. in einem Interview die Sprache von Streitereien zwischen Syrer:innen, Afghan:innen und Ukrainer:innen, jedoch beinahe nie ausgehend von Weißen Personen.

Doch auch bei den pädagogischen Interventionen nach rassistischen Vorfällen ist es besonders wichtig, dass der strukturelle und institutionelle Rassismus stets im Auge behalten, individueller Rassismus aber auch nicht verharmlost wird (vgl. Melter 2007: 12). Damit nach rassistischen Vorfällen professionell pädagogisch und rassismuskritisch gearbeitet werden kann, ist eine Struktur, welche allen Mitarbeiter:innen der Einrichtung bekannt ist und nach der auch gehandelt wird, unumgänglich (vgl. Nguyen 2019: 57). Aus dem Datenmaterial geht jedoch hervor, dass Interventionen ausschließlich einzelfallbezogen gesetzt wurden. Es wurde somit nie nach klaren Richtlinien und Verfahren gearbeitet, wodurch auch nicht sichergestellt werden kann, dass die Intervention rassismuskritisch waren. Daher kann es vorkommen, dass durch die gesetzten Interventionen wiederum Rassismus vonseiten der Pädagog:innen oder Leitungspersonen reproduziert wurde. Ein struktureller Handlungsleitfaden für alle Mitarbeiter:innen der Institution würde dem entgegenwirken (vgl. ebd.: 57).

Rassistische Vorfälle wurden zum größten Teil mit allen Kindern und Jugendlichen nachbesprochen und reflektiert. Dies entspricht einer rassismuskritischen Arbeitsweise, da struktureller und institutioneller Rassismus nicht ausgeschlossen werden (vgl. Melter 2007: 12). Doch auch dies resultierte aus nicht niedergeschriebenen internen Arbeitsabläufen, die offensichtlich für alle Mitarbeiter:innen klar waren, jedoch nicht besprochen oder reflektiert wurden. Wenn Kinder jedoch von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählten, die sie selbst erfuhren, wurden diese meist zuerst im Einzelsetting besprochen.

Eine ganz andere Haltung zeigt sich bei den Zielen, welche mit einer Intervention verfolgt wurden. So gaben z.B. 42% der pädagogischen Leitungen an, im Gespräch auf die gezielte Aufklärung über Stereotype und deren Auswirkungen zu setzen. Dies widerspricht allerdings einer rassismuskritischen Haltung, da es im Sinne des Powersharings immer darum gehen soll, Weiße Dominanzstrukturen zu verändern und nicht Menschen unhinterfragten Normen und Strukturen auszusetzen bzw. diese darüber

aufzuklären (vgl. Nguyen 2019: 55-58). Wenn mit Kindern und Jugendlichen über Rassismus gesprochen wird, soll dies kritisch und reflexiv erfolgen (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 154) und nicht über Stereotype aufklären. Dasselbe gilt für die Vermittlung von effektiven (langfristigen) Bewältigungsstrategien und Resilienzfaktoren, welche vonseiten der Einrichtungen gefördert wurden, damit Kinder, die von Rassismus betroffen sind/waren, besser mit diesem umgehen konnten. Doch auch dies entspricht nicht einer rassismuskritischen Arbeitsweise, denn Nguyen (2019: 55-58) zufolge sollten rassistische Strukturen hinterfragt und verändert und nicht Einzelpersonen an diese angepasst werden. Auch die geforderten Wiedergutmachungen sowie Entschuldigungen, welche vonseiten der Pädagog:innen von den Kindern und Jugendlichen erwartet wurden, um das rassistische Thema danach abzuschließen, entsprechen nicht einer rassismuskritischen Arbeitshaltung. Vielmehr müsste zusätzlich abermals auf die Allgegenwärtigkeit von Rassismus sowie die eigene Involviertheit in rassistische Strukturen geachtet werden, um Selbstverständnisse in Handlungsweisen zu hinterfragen und schließlich so zu verändern, dass eine interkulturelle Öffnung stattfinden kann (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2016: 16).

Bei der Auseinandersetzung mit den von den in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland tätigen Personen als wichtig erachteten Interventionen nach rassistischen Vorfällen wird deutlich, dass diese zwar nach bestem Wissen und Gewissen nicht rassistisch handeln wollten, doch ihnen Wissen über Rassismuskritik fehlt. So hielten sich die Pädagog:innen und Leitungen immer wieder an allgemeine Qualitätsstandards der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik, haben diese jedoch nicht rassismuskritisch hinterfragt oder dementsprechend angepasst. Die institutionelle Verankerung von rassismuskritischen Maßnahmen in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland wird daher in einem nächsten Schritt diskutiert.

4.3.4 Institutionelle Verankerung von Rassismuskritik in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland

Inwieweit letztlich rassismuskritische Maßnahmen in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland institutionell verankert sind, kann nun anhand der Theorie der Institutionellen Verankerung sowie des erhobenen Datenmaterials herausgearbeitet werden. Der Literatur zufolge gelten Handlungsmuster als verankert, wenn diese über einen langen Zeitraum hinweg von allen Mitarbeiter:innen der Institution

mitgetragen werden und selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns sind (vgl. Liebrich 2008: 29). In den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland galten bestimmte Vorgehensweisen unausgesprochen als selbstverständlich bzw. als richtiges professionelles Handeln. Dies deutet zunächst auf eine Verankerung einer rassismuskritischen Arbeitsweise hin. Da allerdings keinem/r der befragten Mitarbeiter:innen dezidiert vereinbarte Handlungsschritte oder Standards in Bezug auf Rassismus bekannt waren, kann keine Verankerung stattgefunden haben. Orientierungsmuster und Werthaltungen waren in den Einrichtungen im Burgenland weder nach innen noch nach außen hin klar erkennbar. Dies wäre jedoch wesentlich für eine institutionelle Verankerung von Rassismuskritik (vgl. ebd.: 29). Somit besteht immer das Risiko, dass Mitarbeiter:innen in Handlungsmuster fallen, die Rassismus reproduzieren (vgl. Klasen 2019: 161). Die einzelnen Personen sowie auch das Kollektiv ließen dem Anker, der Rassismuskritik, zu wenig Aufmerksamkeit zukommen. Dieses Phänomen beschreibt auch Wilson (1997: 387). Die Pädagog:innen wie auch die Leitungspersonen glaubten, dass Rassismuskritik in ihren Einrichtungen verankert ist, weil sie sich selbst als nicht involviert ansahen und keinen Rassismus in den Einrichtungen wahrnahmen. Allgemeine Qualitätsstandards wurden routinemäßig eingesetzt und unhinterfragt belassen. Damit Rassismuskritik institutionell verankert werden kann, müssen das Projekt sowie die damit verbundenen Ziele vereinbart sowie Maßnahmen, Konzepte usw. verschriftlicht werden (vgl. Klasen 2019: 14/161). Zudem sollten Fortschritte immer wieder dokumentiert werden (vgl. ebd.: 161). In keiner der Einrichtungen wurde dezidiert ein rassismuskritisches Projekt gestartet, irgendetwas schriftlich festgehalten oder dokumentiert. Somit fand keine institutionelle Verankerung der Rassismuskritik statt. Ein/e befragte/r Pädagog:in äußerte allerdings das Wesentliche an der institutionellen Verankerung, nämlich, dass Rassismuskritik nicht in einem separaten Konzept niedergeschrieben, sondern in das pädagogische Konzept integriert werden und rassismuskritisches Handeln Teil der professionellen ethischen Werthaltung eines/r jeden Pädagog:in sein muss.

Somit kann festgehalten werden, dass eine institutionelle Verankerung von Rassismuskritik einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik bedarf, die in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland noch nicht stattfand. Dennoch zeigten die Pädagog:innen durchaus Interesse in Bezug auf diese Verankerung. Es liegt somit an jedem/r Einzelnen, das Projekt in der Einrichtung in die

Wege zu leiten. Die befragten Personen sahen Bedarf an Fortbildungen, Vernetzungstreffen, Workshops, Kontrollinstanzen usw., um noch mehr auf das Thema Rassismuskritik im Alltag achten zu können. Zudem wurde der Faktor Zeit genannt, die im Alltag oft fehlt, jedoch bei so einem enorm wichtigen Thema nicht Grund für dessen Unterlassung sein darf.

5 Fazit und Ausblick

In einem letzten Schritt dieser Masterarbeit soll nun die Forschungsfrage *„Welche rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team werden in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland getroffen und inwieweit sind diese institutionell verankert?“* beantwortet werden.

In Bezug auf die rassismuskritischen Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann schließlich festgehalten werden, dass zwar Maßnahmen in Bezug auf Rassismus vonseiten der Pädagog:innen vereinzelt gesetzt wurden, diese jedoch aus mehreren Gründen nicht rassismuskritisch waren. Ausschlaggebend für diese Erkenntnis ist, dass keinerlei vereinheitlichte Vorgehensweisen existierten und somit nicht sichergestellt war, dass alle Mitarbeiter:innen der Institution diese Maßnahmen mittrugen und die dahinterliegende Werthaltung vertraten. Wesentliches Merkmal einer rassismuskritischen pädagogischen Arbeit wäre allerdings, dass alle Personen der Einrichtung gleichermaßen am Prozess beteiligt sind und gemeinsam zum Gelingen einer rassismuskritischen Organisationsentwicklung beitragen (vgl. Nguyen 2019: 56). Zudem benötigt es konkrete Verfahren und ein klares Zusammenspiel aller Beteiligten, zu dem auch eine gemeinsame rassismuskritische Sprache oder Verhaltensregeln zählen (vgl. ebd.: 57-58). Rassismus wurde allerdings innerhalb der Institutionen nicht regelmäßig thematisiert. Hingegen wurde das Thema Rassismus lediglich nach bemerkten Vorfällen vonseiten der Pädagog:innen oder der pädagogischen Leitungen unter Hinzuziehung aller Kinder und Jugendlichen in der Wohngruppe aufgegriffen. Hierbei ist allerdings wichtig anzumerken, dass aufgrund der mangelnden Kommunikation über Rassismus vonseiten der Pädagog:innen und Leitungspersonen keinesfalls alle Vorfälle bemerkt werden können. Außerdem fällt es sehr individuell aus, welche Vorfälle Pädagog:innen oder Leitungen als rassistisch empfanden und bei welchen Vorkommnissen sie Handlungsbedarf sahen. Grundsätzlich sahen die Pädagog:innen und Leiter:innen beinahe keinen Bedarf an der Setzung von Maßnahmen in Bezug auf Rassismus. Einer rassismuskritischen Haltung zufolge brauche es aber keinen besonderen Anlass, um Rassismus zu thematisieren, da struktureller Rassismus allgegenwärtig ist (vgl. Mai 2020: 66). Schon alleine die Reflexion der eigenen Praxis in Bezug auf die soziale Positionierung und z.B. auch in Hinblick auf die Frage der eigenen Migrations- und/oder Rassismuserfahrungen oder Erfahrungen von Whiteness und

Privilegiertheit bildet die Basis für eine rassismuskritische Arbeitsweise (vgl. Cheema/Kalpaka 2022: 159).

Das Betreuungspersonal erwartete hingegen, dass Kinder und Jugendliche sich bei Bedarf melden würden. Den Kindern und Jugendlichen wurde allerdings kaum Wissen über Rassismus vermittelt. Es wurde eher davon ausgegangen, dass Rassismus immer als dieser erkennbar ist. Doch die Allgegenwärtigkeit von Rassismus in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen blieb größtenteils unbemerkt. Die Pädagog:innen setzten häufig eher auf die Anpassung von Kindern und Jugendlichen an rassistische Strukturen als auf die kritische Reflexion und Hinterfragung dieser. Eine gewisse Achtsamkeit im Alltag in Bezug auf Heterogenität war zwar gegeben, doch auch diese resultierte eher aus tradiertem Wissen oder individueller Werthaltung der Pädagog:innen als aus einem vereinheitlichten rassismuskritischem Konzept. All dies lässt sich auf fehlendes Wissen über Rassismus und Rassismuskritik zurückführen. Es liegt womöglich schon an der unzureichenden Thematisierung von Rassismus und Rassismuskritik in den Ausbildungen der Pädagog:innen, dass diese mit der Thematik nicht ausreichend vertraut sind. Alle Maßnahmen, die vonseiten der Einrichtungen in Bezug auf Rassismus in der pädagogischen Arbeit mit Kindern gesetzt werden, waren daher nicht wirklich rassismuskritisch.

In Bezug auf die Maßnahmen im oder für das Team geht hervor, dass auch hier keine Maßnahmen rassismuskritisch gesetzt wurden. So gestaltete sich z.B. die Personalauswahl nicht rassismuskritisch, wenngleich vereinzelt People of Color in den Einrichtungen arbeiteten. Diese wurden allerdings von Kolleg:innen auch nicht als solche markiert. Es handelte sich auch hierbei scheinbar um eine tradierte Form von Offenheit, die Pädagog:innen und Leitungen mitbrachten. Doch auch diese fungierte immer innerhalb rassistischer Strukturen, welche stets unhinterfragt blieben. Im Sinne der Rassismuskritik wäre allerdings eine beabsichtigte heterogene Teamzusammensetzung notwendig (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 65) und auch Leitungspositionen sollten mit Schwarzen Personen besetzt sein (vgl. Linnemann/Wojciechowicz/Yilligin 2019: 22). Auch im pädagogischen Team wurde das Thema Rassismus nicht regelmäßig aufgegriffen oder von der Leitung eingebracht. Der Thematik wurde, aus fehlender Auseinandersetzung mit dem Thema und womöglich auch aufgrund fehlender Zeitressourcen, keine hohe Priorität beigemessen. Zudem wurde Rassismus als etwas Abschließbares angesehen, was mit Wiedergutmachungsgesten oder Gesprächen

beseitigt werden kann. Rassismuskritik ist jedoch ein unendlicher Prozess bzw. eine Haltung, welche nicht einfach so finalisiert werden kann (vgl. Leprecht/Mecheril/Scharathow u.a. 2011: 9).

Aus diesem Grund glaubten die Pädagog:innen und pädagogischen Leitungen auch, ihre Arbeit in Bezug auf Rassismus ausreichend geleistet zu haben, wenn die Thematik im Alltag nicht präsent erschien. Dadurch, dass die Pädagog:innen und Leitungen Rassismus als nicht präsent ansahen und somit auch keine Beschäftigung damit als notwendig erachteten, wurden auch beinahe keine verpflichtenden Maßnahmen für das Betreuungspersonal getroffen. Daher gab es keine regelmäßige verpflichtende Teilnahme an Fortbildungen, rassismuskritischen Supervisionen, Netzwerktreffen o.ä. zu diesem Thema. Gezielte Fort- und Weiterbildungen, z.B. zum Thema Critical Whiteness, aber auch in Bezug auf Wissen über Rassismus, die regelmäßige Thematisierung von Rassismus in Teamsitzungen usw. ist im Sinne der Rassismuskritik von großer Bedeutung, da die Thematik im Alltag Einzug finden sollte (vgl. Nguyen 2019: 57). Außerdem waren den in den Einrichtungen tätigen Personen keine Austauschräume für Betroffene bekannt. Ebenso gab es keine Kontrollinstanzen im Burgenland, die die Einrichtungen rassismuskritisch begutachteten. In der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen nahmen eher diese die Expertise im Bereich Rassismus ein. Die Pädagog:innen und Leitungspersonen gingen meist davon aus, dass eine antirassistische Haltung von ihnen als selbstverständlicher Teil pädagogischer Professionalität mitgetragen wurde. Jedoch geht dadurch der ständige Bedarf an kritischer Auseinandersetzung mit Gewohnheiten verloren. Auch dies alles kann auf fehlendes Fachwissen über Rassismus und Rassismuskritik zurückgeführt werden. Doch die Pädagog:innen und Leiter:innen hielten fest, dass es viel mehr Informationen, Aufklärungen, Fachfortbildungen und andere Angebote zu diesem Thema braucht. So gaben die Leitungspersonen z.B. auf eine offene Frage an, dass es mehr Offenheit, Fachfortbildungen, Workshops, Informationsmaterial, Vernetzungstreffen usw. brauche, um besser rassismuskritisch in den Einrichtungen arbeiten zu können. Dies macht deutlich, dass ein Wille zur Auseinandersetzung mit dem Thema bestand. Jedoch wurden auch mangelnde Zeitressourcen und fehlendes Verständnis von Behörden unter diesem Punkt genannt, welche auf eine Abhängigkeit hindeuteten, durch die dieser Wille untergraben wurde. Allerdings konnten sich Personen mit diesen Abhängigkeiten auch leicht aus der Verantwortung in Bezug auf Rassismuskritik nehmen. Eine Aussage einer

pädagogischen Leitung war jedoch besonders deutlich, so schrieb diese: „*Wir leben keine Stigmatisierung*“. Es ist eindeutig, dass diese Äußerung einer rassismuskritischen Ansichtsweise widerspricht. Da dies die einzige Anregung der Leitungsperson war, kann auf keine rassismuskritische Haltung in der Einrichtung, welche vonseiten der Leitungsperson ausging, geschlossen werden. Denn einem rassismuskritischen Ansatz zufolge gibt es keine gänzlich freien Räume von Rassismus und so kann auch nie garantiert werden, dass keine Stigmatisierung geschieht (vgl. Warrach/Seng 2019: 4).

Somit kann auch zum letzten Teil der Forschungsfrage in Bezug auf die institutionelle Verankerung von Rassismuskritik in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland festgehalten werden, dass einzelne Vorgehensweisen zwar auf den ersten Blick als verankert erschienen, dies allerdings aufgrund von fehlenden Vereinbarungen nicht waren. Bei allen Maßnahmen handelte es sich stets um Individualentscheidungen oder tradierte Vorgehensweisen, welche nicht ausreichend reflektiert wurden. Es existierten de facto keine Konzepte oder Handlungsleitfäden in den Einrichtungen zum Thema Rassismuskritik und somit beruhten alle getroffenen Maßnahmen auf Einzelfallentscheidungen. Auch dies kann auf eine fehlende Auseinandersetzung mit der Rassismuskritik zurückgeführt werden. Keine der Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland startete dezidiert ein Projekt zum Thema Rassismuskritik und in keiner Einrichtung gab es wirklich einen gemeinsamen Nenner in Bezug auf Rassismus, den alle Mitarbeiter:innen mittrugen. Besonders wichtig für eine institutionelle Verankerung ist, dass allen Mitarbeiter:innen der gemeinsame Prozess bekannt ist (vgl. Klasen 2019: 161). Daher sollten Ziele, Vorgehen usw. auch immer formal festgehalten werden (vgl. ebd.: 161). Da dies in keiner Institution der Fall war, waren auch keine Maßnahmen in Bezug auf Rassismuskritik in den Einrichtungen verankert.

Das Ganze erscheint letztlich wie eine Spirale. Da Rassismus vonseiten der Kinder und Jugendlichen nie thematisiert wurde, sahen die Pädagog:innen keinen Handlungsbedarf und griffen das Thema nicht auf. Dadurch wurde kein Fortbildungsbedarf gesehen und es fand keine rassismuskritische Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen bzw. der Pädagog:innen statt, wodurch das Thema wieder nicht thematisiert wurde. Aus all dem geht hervor, dass ausschließlich individueller Rassismus, aber nie institutioneller oder struktureller Rassismus vonseiten der in den Einrichtungen tätigen Personen als Rassismus aufgefasst wurde. Die in den Einrichtungen tätigen Personen empfanden sich

als offen und neutral und somit wurden Strukturen beinahe nie hinterfragt. Da die Pädagog:innen und Leitungen keinen strukturellen Rassismus erkannten, sahen sie sich als nicht involviert an. Dies führte wieder dazu, dass rassistische Strukturen immer unhinterfragt blieben und kein Änderungsbedarf gesehen wurde.

Gleichzeitig wurde stark zwischen einem Wir und Nicht-Wir unterschieden, indem beinahe ausschließlich UMF als potentiell von Rassismus betroffen angesehen wurden. Die Kommunikation fand somit immer über Rassismus und nie bewusst in rassistischen Strukturen statt. Es fehlte an Wissen in Bezug auf Rassismus und Rassismuskritik. Dies ist aber auch auf unzureichende Angebote zum Austausch zur Thematik im Burgenland zurückzuführen. So handelten Pädagog:innen und Leitungen immer nach ihren vorhandenen Wissensgrundlagen in Bezug auf Rassismus. Doch dadurch wird häufig auch Rassismus reproduziert und rassistische Strukturen können niemals aufgelöst werden. Diese Forschungsarbeit kann womöglich dazu beitragen, dass Personen in der pädagogischen Praxis sich intensiver mit der Thematik auseinandersetzen.

Da im Zuge dieser Masterarbeit lediglich die stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland erfasst wurden, könnte weitere Forschung in anderen Bundesländern ansetzen. Spannend wäre z.B. eine ähnliche Untersuchung in Wien, da sich die Strukturen und örtlichen Gegebenheiten maßgeblich vom Burgenland unterscheiden. Ein anschließender Vergleich der Angebote und gesetzten Maßnahmen im Burgenland und Wien wäre ebenso sehr interessant, da so gegenseitige Verbesserungsvorschläge zum Vorschein kommen würden. Im Burgenland könnte weitere Forschung außerdem an der Erfassung der notwendigen Themeninhalte für die Erstellung eines Aus- bzw. Fortbildungsprogramms zum Thema Rassismus und Rassismuskritik ansetzen. Das Ziel dieser Arbeit war es schließlich auch, als Grundlage für die Erarbeitung von einheitlichen Qualitätsstandards in Bezug auf eine rassismuskritische pädagogische Arbeit in den Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland eingesetzt zu werden und so kann auch diesem handlungspraktischen Nutzen nun nachgegangen werden.

6 Literaturverzeichnis

Amnesty International Deutschland e.V. (2023): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. URL: [<https://www.amnesty.de/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>] abgerufen am 21.12.2023

Amt der Burgenländischen Landesregierung (2023): Initiative „Burgenland gegen Rassismus – Menschen feiern ein Fest“. URL: [<https://daniela-winkler.at/2023/07/10/initiative-burgenland-gegen-rassismus/>] abgerufen am 06.09.2023

Atah-Timmer, Fatos/Mecheril, Paul (2017): Die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Empirische Spuren. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Dust, Martin/Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Spieker, Susanne/Steffens, Gerd/Wischmann, Anke (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2017. Peter Lang Verlag: Friedberg. S. 195-210

Behrning, Kim/Gilbertz, Lisa/Groevius, Ryana/Gilson, Brenda (2022): Rassismus – eine Einführung. In: Böhmer, Matthias/Steffgen, Georges (Hrsg.): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Springer Verlag: Wiesbaden. S. 1-56

Benbrahim, Karima (2022): Intersektionalität aus der Perspektive einer rassismuskritischen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Springer VS Verlag: Wiesbaden. S. 287-296

Bickerich, Sebastian (2019): Rassismuskritisch ausschreiben und einstellen. In: Seng, Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. IDA: Düsseldorf. S. 30-34

Bobens, Claudia (2006): Das Experteninterview. In: Flaker, Vito/Schmid, Tom (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Böhlau Verlag: Wien, Köln, Weimar. S. 319-332

Braunecker, Claus (2021): How to do empirische Sozialforschung. Eine Gebrauchsanleitung. Facultas: Wien

Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS Verlag: Wiesbaden. S. 819-836

Bundeskanzleramt (2023): Ziele und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. URL: [<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/begleitung-beratung-hilfe/kinder-und-jugendhilfe/ziele-aufgaben.html>] abgerufen am 20.07.2023

Bundesministerium für Finanzen (2023): Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche. URL: [<https://transparenzportal.gv.at/tdb/tp/leistung/1030436.html>] abgerufen am 20.07.2023

Bundesministerium für Justiz (2021): Bericht der unabhängigen Kommission für den Schutz der Kinderrechte und des Kindeswohls im Asyl- und Fremdenrecht. Bundesministerium für Justiz: Wien

Cheema, Saba-Nur/Kalpaka, Annita (2022): Politische Bildungsarbeit im Kontext von institutionellem Rassismus – „Die Schwierigkeit, die eigene Eingebundenheit in rassistische Strukturen zu erkennen“. In: Dermitas, Birgül/Schmitz, Adelheid/Wagner, Constantin (Hrsg.): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis Dialog. Beltz Juventa: Weinheim Basel. S. 152-165

Dirim, Inci/Do Mar Castro Varela, Maria/Heinemann, Alisha/Khakpour, Natascha/Pokitsch, Doris/Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (Hrsg): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript Verlag: Bielefeld. S. 85-96

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian/Schöer, Wolfgang (Hrsg): Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 99-120

Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (Hrsg): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript Verlag: Bielefeld. S. 7-20

Fegter, Susanna/Geipel, Karen/Horstbrink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessl, Fabien/Plößler, Melanie

(Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 233-248

Fehren, Oliver (2006): Gemeinwesenarbeit als intermediäre Instanz: emanzipatorisch oder herrschaftsstabilisierend. In: Neue Praxis. Vol. 6. S. 575-595

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Flick, Uwe/**von Kardorff**, Ernst/**Steinke**, Ines (2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Foitzik, Andreas (2016): Das Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg. Zwischen Reflexion und Intervention. In: Detzner Milena/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit: Düsseldorf. S. 103-107

Frankenberg, Ruth (1993): White women, Race matters. The social construction of Whiteness. University of Minnesota Press Minneapolis Press: Minneapolis

Gandouz-Touati, Yasmina/**Sinoplu**, Ahmet/**Chehata**, Yasmine (2022): Jugendarbeit – ein rassismuskritischer Blick auf Institutionen und Strukturen. In: Dermitas, Birgül/Schmitz, Adelheid/Wagner, Constantin (Hrsg.): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis Dialog. Beltz Juventa: Weinheim Basel. S. 42-59

GFK (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Der hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNHCR): Berlin

Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178. Argument Verlag: Hamburg. S. 913-921

Kalpaka, Annita/**Mecheril**, Paul (2010): Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schöer, Wolfgang (Hrsg.): Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 77-98

Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich (o.J.): Kinderrechte. Kinderrechte & Gewaltverbot in der Erziehung. URL: [<https://www.kija.at/kinderrechte>] abgerufen am 21.09.2023

Klasen, Jörg (2019): Business Transformation. Praxisorientierter Leitfaden zur erfolgreichen Neuausrichtung von Unternehmen und Geschäftsfeldern. Springer Gabler Verlag: Wiesbaden

Koller, Christian (2009): Rassismus. UTB Verlag: Paderborn, Schöningh

Kourabas, Veronika/**Mecheril**, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Stock, Miriam/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Menz, Maragete (Hrsg): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Springer VS Verlag: Wiesbaden. S. 13-33

Kühl, Stefan /**Strodtholz**, Petra (2002): Methoden der Organistationforschung. Ein Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Hamburg

Land Burgenland (2023): Kinder- und Jugendhilfe. URL: [<https://www.burgenland.at/themen/soziales/kinder-und-jugendhilfe/oeffentliche-kinder-und-jugendhilfe/>] abgerufen am 20.07.2023

Leiprecht, Rudolf/**Mecheril**, Paul/**Scharathow**, Wiebke/**Melter**, Claus (2011): Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag: Frankfurt am Main. S. 9-11

Liebrich, Anja (2008): Gestaltung einer diversitysensitiven internen Unternehmenskommunikation. Rainer Hampp Verlag: München und Mering

Linnemann, Tobias/**Wojciechowicz**, Anna Aleksandra/**Yilligin**, Fidan (2019): Gelingensbedingungen einer rassismus-kritischen und migrationspädagogischen Kinder- und Jugendarbeit. In: Seng, Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. IDA: Düsseldorf. S. 20-23

Linnemann, Tobias/**Mecheril**, Paul/**Nikolenko**, Anna (2013): Rassismuskritik: Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP –

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36(2). S. 10-14

Mai, Hanna Hoa Anh (2016): Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? In: Detzner Milena/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung: Düsseldorf. S. 12-17

Mai, Hanna Hoa Anh (2020): Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Beltz Juventa: Weinheim Basel

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. UVK Univ.-Verl.: Konstanz. S. 159-175

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1(2), Art. 20: Berlin

Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods. In: Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung 1. S. 27-36

Mecheril, Paul/**Melter**, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian/Schöer, Wolfgang (Hrsg.): Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 150-178

Meißner, Jörg/**Wendler**, Tilo (2008): Statistik-Praktikum mit Excel. Grundlegende Analysen mit vollständigen Lösungen. Vieweg + Teubner Verlag: Wiesbaden

Melter, Claus (2007): Sekundärer Rassismus in der Sozialen Arbeit. URL: [https://www.researchgate.net/publication/251221170_Sekundarer_Rassismus_in_der_Sozialen_Arbeit] abgerufen am 04.04.2023

Mummendey, Hans Dieter/**Grau**, Ina (2014): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Hogrefe Verlag: Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Boston, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz, Helsinki

Nguyen, Toan Quoc (2019): „Kein Spaziergang, sondern ein Dauerlauf!“ Anforderungen an rassismuskritische und diversitätsorientierte Organisationsentwicklung. In: Seng,

Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. IDA: Düsseldorf. S. 55-59

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Noske, Barbara (2011): Zum „unbegleiteten minderjährigen Flüchtling“ werden. Über die Untrennbarkeit des Begriffs vom deutschen Kontext. In: Sozial Extra 35, 23. S. 23-26

Oesterreich.gv.at (2023): Minderjährigkeit. URL: [\[https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/M/Seite.990022.html\]](https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/M/Seite.990022.html) abgerufen am 20.07.2023

Poscheschnik, Gerald (2010): Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Wien. S. 99-151

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist Rassismus? Arbeitsgemeinschaft Politische Psychologie: Leibnitz, Hannover

Scharathow, Wiebke (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag: Frankfurt am Main. S. 12-24

Schönherr, Daniel/**Leibetseder**, Bettina/**Moser**, Winfried/**Hofinger**, Christoph (2019): Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Erleben von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Herabwürdigung in den Bereichen Arbeit, Wohnen, medizinische Dienstleistungen und Ausbildung. Endbericht. Kammer für Arbeiter und Angestellte: Wien

Schreyögg, Georg/**Geiger**, Daniel (2016): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Springer Gabler Verlag: Wiesbaden

Schröter, Julian (2023): Mixed Methods. In: AG Digital Humanities Theorie des Verbandes Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e.V. (Hrsg.): Begriffe der Digital Humanities. Ein diskursives Glossar. Wolfenbüttel 2023. URL: [\[https://zfdg.de/wp_2023_008\]](https://zfdg.de/wp_2023_008) abgerufen am 28.08.2023

UN Ausschuss für die Rechte des Kindes (2005): Allgemeine Bemerkung Nr. 6: Behandlung unbegleiteter und von ihren Eltern getrennter Kinder außerhalb ihres Herkunftslandes. URL: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=563714cc4>] abgerufen am 20.07.2023

Warrach, Nora/Seng, Sebastian (2019): Einleitung. In: Seng, Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit: Düsseldorf. S. 4-5

Weeber, Vera Maria/Gögercin, Süleyman (2014): Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Centaurus Verlag & Media UG: Herbolzheim

Wilson, Timothy (1997): A new look at anchoring effects: Basic anchoring and its antecedents. In: Journal of Experimental Psychology General. Vol. 125, No. 4. S. 387-402

7 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: nominales und ordinales Kodieren in Anlehnung an Meißner/Wendler (2008).....	37
Tabelle 2: Maßnahmen zur Sensibilisierung des Einrichtungspersonals.....	44
Tabelle 3: Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen.....	45
Tabelle 4: Pädagogische Interventionen nach Vorfällen.....	46

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Länge der Tätigkeit in der Einrichtung.....	42
Abbildung 2: Länge der Leitungsfunktion in der Einrichtung.....	42
Abbildung 3: Sensibilisierung bei Mitarbeiter:innen.....	43
Abbildung 4: Sensibilisierung bei Bewohner:innen.....	43
Abbildung 5: Achtung auf multikulturelle Zusammensetzung des Personals.....	45
Abbildung 6: Thematisierung von Rassismus in Konzepten.....	47
Abbildung 7: Positionierung gegen Rassismus im Leitbild und Profil der Einrichtung.....	48

8 Anhang: Interviewleitfaden

1. Wie würden Sie „Rassismus“ definieren?
2. In welcher Position sehen Sie sich selbst in Bezug auf Rassismus?
3. Welche Rolle spielt für Sie Rassismus in Ihrer Arbeit?
4. Befinden sich „people of color“ im pädagogischen Team oder in Leitungspositionen?
5. Wurden Sie bei Ihrem Bewerbungsgespräch nach einer rassismuskritischen Haltung befragt?
6. Welche Rolle spielt Rassismus im pädagogischen Team?
7. Was ist Ihrer Meinung nach die gemeinsame Haltung des Teams in Bezug auf Rassismus?
8. Woher beziehen Sie Ihr Fachwissen in Bezug auf Rassismus und wie bilden Sie sich diesbezüglich weiter?
9. Welche Maßnahmen werden vonseiten der Einrichtung getroffen, um Sie als Pädagog:in in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren und sind diese verpflichtend?
10. Inwieweit werden diese Maßnahmen von allen Kolleg:innen unterstützt und mitgetragen?
11. Welche freiwilligen Angebote können wahrgenommen werden, wenn ein/e Pädagog:in Rassismuserfahrungen macht oder über eigene Involviertheit reflektieren möchte?
12. Hat sich seit Sie hier arbeiten etwas verändert, was die Thematisierung von Rassismus anbelangt?
13. Wie werden die gesetzten Maßnahmen evaluiert und wie oft?
14. An welche Richtlinien oder Konzepte halten Sie sich, wenn Sie rassistische Situationen in der Einrichtung wahrnehmen (oder ist es immer eine Einzelfallintervention)?
15. Wissen Sie über institutionelle Bündnisse von Sozialpädagog:innen of color Bescheid?

16. Welche Erfahrungen in Bezug auf Rassismus machen Sie bei den Kindern und Jugendlichen?
17. Inwieweit wird der Alltag mit den Kindern mehrsprachig gestaltet?
18. Wie gestalten sich die Interventionen, wenn Sie Rassismus vonseiten der Kinder wahrnehmen?
19. Inwieweit achten Sie im Alltag mit den Kindern darauf, dass Rassismus vermieden wird?
20. Inwieweit achten Sie bei der Auswahl von Materialien und Medien auf eine rassismuskritische Verteilung?
21. Welche zielgruppenspezifischen Angebote/Maßnahmen werden getroffen, um Rassismus entgegenzuwirken?
22. Weitere Anregungen oder Feedback zum Thema

9 Anhang: Fragebogen

Im Zuge meiner Masterarbeit im Studienfach Bildungswissenschaft an der Universität Wien führe ich eine Umfrage zum Thema „Rassismuskritische Maßnahmen und institutionelle Verankerung in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland“ durch. Bitte nehmen Sie an dieser Umfrage ausschließlich teil, wenn Sie als Einrichtungsleitung in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe im Burgenland tätig sind. Dieser Fragebogen umfasst 26-28 Fragen und die Bearbeitungsdauer dieser Umfrage beträgt ca. 15 Minuten. Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen vollständig ausfüllen. Alle Daten werden anonym erhoben und ausschließlich für die Masterarbeit im Zuge des Masterstudiums Bildungswissenschaft verwendet.

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an dieser Umfrage teilzunehmen.

- **Wie lange sind Sie schon in Ihrer derzeitigen Einrichtung tätig?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ 5-10 Jahre
- ☐ 10-15 Jahre
- ☐ 15-20 Jahre
- ☐ 20-25 Jahre
- ☐ mehr als 25 Jahre

- **Wie lange sind Sie schon in einer Leitungsposition in dieser Einrichtung tätig?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ 5-10 Jahre
- ☐ 10-15 Jahre
- ☐ 15-20 Jahre
- ☐ 20-25 Jahre
- ☐ mehr als 25 Jahre

- **Wie schätzen Sie den Grad der Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus im pädagogischen Team Ihrer Einrichtung ein?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

Nicht gut 1 2 3 4 Sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐

- **Wie häufig treffen Sie bewusst folgende Maßnahmen zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams in Bezug auf Rassismus?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen pro Zeile.*

	nie	einmalig	alle 2-4 Jahre	1x/Jahr	öfter als 1x/Jahr
Verpflichtende Fortbildungen zum Thema Rassismus	☐	☐	☐	☐	☐
Angeleitete und Rassismuskritik thematisierende Teamsupervisionen	☐	☐	☐	☐	☐
Fachnetzwerktreffen zum rassismuskritischen Austausch	☐	☐	☐	☐	☐
Thematisierung von Rassismus in Einzel- bzw. Mitarbeiter:innengesprächen	☐	☐	☐	☐	☐

- **Wie häufig treffen Sie bewusst folgende Maßnahme zur Sensibilisierung des pädagogischen Teams in Bezug auf Rassismus?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

	nie	einmalig	1x/Jahr	1x/ Monat	öfter als 1x/ Monat
Thematisierung von Rassismus in Teamsitzungen	☐	☐	☐	☐	☐

- **Ist allen pädagogischen Mitarbeiter:innen eine Ansprechperson im Team bekannt, die eine Expertise im Bereich der Rassismuskritik aufweist?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ Ja (Fahren Sie mit Frage 7 fort)
- ☐ Nein (Fahren Sie mit Frage 8 fort)

- **Wird diese Person auch nach außen als Expert:in für Rassismusfragen repräsentiert?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

- **Arbeiten im Team Ihrer Einrichtung "people of color"?**

** Der Begriff "people of color" wird für Personen verwendet, die von sich selbst sagen, dass sie Rassismuserfahrungen machen. Es ist also eine Selbstbezeichnung, die sich Menschen gegeben haben, die diese Erfahrungen teilen. (vgl. Hoa Anh Mai 2020: 9)*

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja (Fahren Sie mit Frage 9 fort)

☐ Nein (Fahren Sie mit Frage 10 fort)

- **Befinden sich "people of color" in Leitungspositionen Ihrer Einrichtung?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

- **Werden im Bewerbungsgespräch Wissen und Haltung in Bezug auf Rassismus erfragt?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

- **Inwiefern achten Sie bei der Personalauswahl auf eine multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Teams?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

	1	2	3	4	
Gar nicht	☐	☐	☐	☐	Sehr

- **Inwiefern wird die rassismuskritische Arbeit in den Konzepten Ihrer Einrichtung thematisiert?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

Gar nicht 1 2 3 4 Sehr

☐ ☐ ☐ ☐

- **Wie schätzen Sie den Grad der Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus bei den Kindern in Ihrer Einrichtung ein?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

Nicht gut 1 2 3 4 Sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐

- **Wie häufig treffen Sie folgende Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf Rassismus?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen pro Zeile.*

	nie	einmalig	weniger als 1x/Jahr	1x/Jahr	öfter als 1x/Jahr
Thematisierung von Rassismus in Kinderteams	☐	☐	☐	☐	☐
Thematisierung von Rassismus in Einzelgesprächen	☐	☐	☐	☐	☐
Aufklärung über Rassismus durch externe Kooperationspartner:innen	☐	☐	☐	☐	☐
Thematisierung von Rassismus durch Medien (Bücher, Filme usw.)	☐	☐	☐	☐	☐

- **Wie gestaltet sich die pädagogische Intervention nach Vorfällen, in denen Kinder der Einrichtung rassistische Aussagen tätigen oder rassistisch ausgrenzend gegenüber anderen agieren?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ Eher nach klaren Richtlinien und Verfahren
- ☐ Eher einzelfallbezogene Maßnahmen
- ☐ Keine Maßnahmen

- **Wie gestaltet sich die pädagogische Intervention nach Vorfällen, in denen Kinder der Einrichtung rassistische Aussagen tätigen oder rassistisch ausgrenzend gegenüber anderen agieren?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ Eher Behandlung des Vorfalles mit allen Kindern
- ☐ Eher Behandlung des Vorfalles im Einzelsetting
- ☐ Keine Maßnahmen

- **Wie gestaltet sich die pädagogische Intervention nach Vorfällen, in denen Kinder der Einrichtung rassistische Aussagen tätigen oder rassistisch ausgrenzend gegenüber anderen agieren?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ Eher gezielte Aufklärung über Stereotype und deren Auswirkungen
- ☐ Eher Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen
- ☐ Keine Maßnahmen

- **Wie gestaltet sich die pädagogische Intervention, wenn Kinder von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählen, die sie erfahren haben?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

- ☐ Eher Behandlung des Themas im Einzelsetting
- ☐ Eher Behandlung des Themas mit allen Kindern

- **Welche kurzfristigen Ziele werden bei der pädagogischen Intervention primär verfolgt, wenn Kinder von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählen, die sie erfahren haben, um die betroffenen Kinder unmittelbar zu unterstützen?**

* Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Bereitstellung von emotionaler Unterstützung und Trost
- ☐ Sensibilisierung und Aufklärung des Kindes über Rassismus
- ☐ Förderung der Selbstreflexion und kritischen Auseinandersetzung
- ☐ Sonstiges: _____

- **Welche langfristigen Ziele werden bei der pädagogischen Intervention primär verfolgt, wenn Kinder von rassistischen Beschimpfungen oder Übergriffen erzählen, die sie erfahren haben, um die betroffenen Kinder längerfristig zu unterstützen?**

* Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Stärkung der Widerstandsfähigkeit des Kindes
- ☐ Vermittlung von effektiven Bewältigungsstrategien
- ☐ Kooperation mit externen Einrichtungen
- ☐ Sensibilisierung der Peers und Förderung eines solidarischen Umfelds
- ☐ Schaffung eines unterstützenden Netzwerkes
- ☐ Aufbau von langfristigen Bewältigungsstrategien und Resilienz
- ☐ Sonstiges: _____

- **Inwiefern gestelzt sich die Auswahl von Medien (z.B. Sprache, Bücher, Filme usw.) in Ihrer Einrichtung rassismuskritisch?**

* Hierzu zählen zum Beispiel die Nutzung von Mehrsprachigkeit im Alltag, die Bereitstellung von Migrationsliteratur oder Medien, die nicht von Personen, die der weißen Dominanzgesellschaft angehören, produziert wurden.

* Markieren Sie nur ein Kästchen.

	1	2	3	4	5	
Nicht gut	☐	☐	☐	☐	☐	Sehr

- **Gibt es eine unabhängige Monitoringstelle, die Ihre Einrichtung regelmäßig rassismuskritisch überprüft?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

- **Positionieren Sie sich gegen Rassismus im Leitbild und Profil der Einrichtung (z.B. auf der Homepage)?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

- **Wie alt sind Sie?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ <25

☐ 25-35

☐ 35-45

☐ 45-55

☐ >55

☐ Keine Angabe

- **Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Weiblich

☐ Männlich

☐ Divers

☐ Keine Angabe

- **Identifizieren Sie sich selbst als "person of color"?**

** Markieren Sie nur ein Kästchen.*

☐ Ja

☐ Nein

☐ Keine Angabe

- **Was brauchen Sie, um mehr rassismuskritische Maßnahmen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im Team Ihrer Einrichtung treffen zu können?**

- **Haben Sie noch Anregungen zu diesem Thema?**
