



# Kennen ja!? Verstehen mh?!

*Was wissen wir von Jungen aus türkischen Familien?*

*Dokumentation*



**Herausgeber:**

Hessischer Jugendring  
Schiersteiner Straße 31-33  
65187 Wiesbaden  
info@hessische-jugendring.de  
www.hessischer-jugendring.de

**Redaktion:**

Martin Nörber

**Gestaltung und Fotografie:**

www.grafikbuero.com

**Druck:** Printec, Worms

Auflage: 500

ISBN 3 - 929601 - 22 - 2

# VORWORT

---

Neben der Familie haben vor allem Schule und außerschulische Angebote wie die Kinder- und Jugendarbeit Einfluss darauf, wie sich die Geschlechtsidentität von Jungen und Mädchen entwickelt und verfestigt. Vor diesem Hintergrund kann die Auseinandersetzung mit der Geschlechtszugehörigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit als grundlegende Anforderung wie auch als fachliche Herausforderung angesehen werden.

Während sich die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen mit der Frauenbewegung Anfang der 1970er-Jahre in der Kinder- und Jugendarbeit etablierte, findet eine verstärkte Auseinandersetzung mit der spezifischen Lebenssituation von Jungen erst in den letzten ca. zehn Jahren statt. Nicht zuletzt die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen (Gender Mainstreaming) und die Festschreibung des Gender Mainstreaming als fachliches Prinzip in der außerschulischen Jugendbildung erfordern einen spezifischen Blick auf die Arbeit mit Jungen.



Diesem Ziel verpflichtet war die in den Jahren 2005 und 2006 in gemeinsamer Trägerschaft des Hessischen Sozialministeriums, des Hessischen Jugendrings und der Hochschule Darmstadt durchgeführte **Fortbildung „Jungenpädagogik/Jungenarbeit“**. Die hierbei verzeichnete hohe Nachfrage sowie die gemachten Erfahrungen belegen deutlich, dass Fortbildungsangeboten eine wichtige unterstützende und initiierende Funktion für die Arbeit mit Jungen zukommt.

Mit der wiederum hohen Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am gemeinsam vom Hessischen Sozialministerium und vom Hessischen Jugendring angebotenen **Fachtag „Kennen ja!? Verstehen mh?! Was wissen wir von Jungen aus türkischen Familien?“** zeigt sich, dass der eingeschlagene Weg der Unterstützung der Jungenarbeit in Hessen durch qualifizierte Fortbildungsangebote richtig ist. Mit der nun vorliegenden Dokumentation dieser Fortbildung sollen die Ergebnisse des Fachtages festgehalten und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie auch allen an der Jungenarbeit Interessierten zugänglich gemacht werden.

Gerd Krämer  
Staatssekretär

Eine Einführung von Martin Nörber

## Jungenarbeit und Jungenpädagogik – ein unverzichtbares Angebot

„Ich habe die Ausschreibung zu Ihrer Fortbildung zum Thema Jungenarbeit gelesen. Können ich und mein Kollege daran teilnehmen?“. So oder ähnlich gab es unzählige Anfragen zum Fachtag Jungenarbeit „Kennen ja!? Verstehen mh?! Was wissen wir von Jungen aus türkischen Familien?“. Die Nachfrage war weit stärker als erwartet und so entschieden sich der Hessische Jugendring gemeinsam mit dem Hessischen Sozialministerium als verantwortliche Kooperationspartner für die Wiederholung der Fortbildung. An insgesamt drei Terminen fand nun der Fachtag statt. 156 Männer und Frauen haben daran teilgenommen. Aber auch trotz dieser Wiederholungen hätte der Fachtag noch an zwei weiteren Terminen angeboten werden müssen, um alle Teilnahmewünsche befriedigen zu können. Eine ähnlich hohe Nachfrage gab es im Rahmen der offen ausgeschriebenen Fortbildungsteile der im Jahr 2005/2006 durch den Hessischen Jugendring gemeinsam mit dem Hessischen Sozialministerium und der Hochschule Darmstadt angebotenen zertifizierten Fortbildung „Jungenarbeit“. Aber nicht nur diese Fortbildungen zum Thema Jungenarbeit erfahren eine große Nachfrage. Auch weitere Fortbildungen in Nordhessen und in Darmstadt sind ausgebucht.

Angesichts dieser Erfahrungen zeigt sich, dass die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen sich als ein spezifischer Arbeitsansatz im vielfältigen Angebotsspektrum der Jugendarbeit etabliert bzw. etabliert hat. Mit Blick auf die genannten Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird darüber hinaus deutlich:

- Eine wachsende Zahl von Männern in pädagogischen Berufszusammenhängen engagiert sich in einer geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen bzw. planen sich stärker als bisher der Arbeit mit Jungen in ihrem Arbeitskontext zu widmen.

Mit der Stärkung der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen erfährt die Gleichstellungspolitik in Ergänzung zur Mädchenarbeit eine wichtige Unterstützung. Die damit stattfindende Er-



weiterung der Arbeit mit Mädchen durch eine geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen ist Grundlage und Ausgangspunkt einer zukunftsorientierten Gleichstellungspolitik. Dabei wird die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit von erwachsenen Männern mit Jungen in der aktuellen Literatur als **Jungenarbeit** bezeichnet. „Diese pointierte Definition nimmt zwei gleichberechtigte Akzente in den Blick: zum einen die Option, Jungesein als ein ‚besonderes‘ Bündel von Lebenslage zu verstehen und auf einem geschlechtsbezogenen Hintergrund pädagogisch zu begleiten, zum anderen das Postulat, dass insbesondere erwachsene Männer aufgerufen und verantwortlich sind, mehr und deutlicher mit Jungen zu arbeiten“ (Iris e.V. 2001).

- Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen geschieht an vielen Orten nicht allein durch erwachsene Männer sondern wird vielfach in einem gemischtgeschlechtlichen Team von Männern und Frauen gemeinsam getragen.

Mit einer von gemischtgeschlechtlichen Teams getragenen Arbeit mit Jungen wird ein wichtiger Schritt zum Abbau fixierter Zuständigkeitszuschreibungen in der geschlechtsbezogenen Arbeit mit jungen Menschen vollzogen. Die pädagogische und geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen durch erwachsene Frauen, im gemischtgeschlechtlichen Team oder im koedukativen Bereich kann in der Unterscheidung zur Arbeit von erwachsenen Männern mit Jungen als **Jungenpädagogik** bezeichnet werden (Vgl. Iris e.V. 2001).

- Jungenarbeit und Jungenpädagogik sind nicht allein auf den Raum der Jugendarbeit beschränkt sondern finden sich an zahlreichen Orten im Lebensalltag von Jungen. So weist beispielsweise die nicht geringe Zahl von Teilnehmerinnen und Teil-



nehmern an den Fortbildungen aus dem Kontext von Schule darauf hin, dass eine geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen im Raum der Schule zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Deutlich wird, dass Angebote der Jungenarbeit wie auch der Jungenpädagogik an keinen spezifischen Ort gebunden sind. Unterschiedliche Orte bieten dabei unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, die es gilt sich in der Arbeit mit Jungen bewusst zu machen und produktiv zu nutzen. Insbesondere mit Blick auf die Förderung der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule erscheint es angezeigt, die Vernetzung zwischen beiden Bildungs- und Erziehungsbereichen in der Arbeit mit Jungen zukünftig zu stärken.

## Jungenarbeit und Jungenpädagogik – aber wie?

### Praxisbezogene Fortbildung und Beratung unverzichtbar

Die Feststellung, dass Jungenarbeit und Jungenpädagogik ein etabliertes Angebot der Jugendarbeit wie auch in Schulen ist, scheint im Widerspruch zur großen Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu stehen, die aktuell Aus- und Fortbildungsangebote zur geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen besuchen. So lassen persönliche Rückmeldungen sowie die hohe Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vermutung zu, dass hier nicht „altgediente Profis“ aus der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen sich austauschen und weiterqualifizieren, sondern viele neu an dieser Arbeit Interessierte versuchen sich erste Grundlagen für eine künftige Arbeit mit Jungen anzueignen.

Als Arbeitshypothese kann auf dieser Grundlage davon ausgegangen werden, dass zum einen bezogen auf die Praxis zwar noch kein umfassend fachlich fundiertes Angebot an Jungenarbeit und Jungenpädagogik existiert, zum anderen ein breites Verständnis darüber vorhanden ist, dass Jungenarbeit und Jungenpädagogik als Angebot für Jungen unverzichtbar ist und an vielen Orten, die bisher über kein derartiges Angebot verfügen perspektivisch ein geschlechtsbezogenes Angebot für Jungen entstehen wird bzw. soll.

Vor diesem Hintergrund haben die Fortbildungen „Kennen ja!? Verstehen mh?! Was wissen wir von Jungen aus türkischen Familien?“ wie auch die zertifizierte Fortbildung „Jungenarbeit/Jungenpädagogik“ einen wichtigen Beitrag für die Implementierung wie auch die Praxisentwicklung geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen in Hessen gegeben. Erste Schritte sind getan. Jetzt gilt es diese Schritte zu verstetigen und den begonnenen Weg zu sichern und zu verfestigen.

Mit Blick auf die Zukunft der Jungenarbeit/Jungenpädagogik geht es darum,

- die Jungenarbeit und Jungenpädagogik mit dem Ziel der Unterstützung des Austauschs, der Fortentwicklung und der Reflexion hessenweit zu vernetzen (Vgl. Nörber 1996) und
- die örtliche Praxis der Jungenarbeit und Jungenpädagogik in Hessen zu stärken.

Dabei muss die Förderung der Handlungskompetenz in der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen im Mittelpunkt stehen. Es gilt Gelingendes zu veröffentlichen und Anregungen zum Aufbau wie auch zur Weiterentwicklung von lebensweltbezogenen Angeboten für Jungen anzubieten. Von grundlegender Bedeutung ist dabei ein Bewusstsein von Jungenarbeit und Jungenpädagogik als ein Prozess, in dem es um Räume und Möglichkeiten geht mit Jungen an der Gestaltung und Entwicklung einer Identität zu arbeiten, die dazu beiträgt überkommene Rollenstereotype zu überwinden und ein „balanciertes Junge- und Mannsein“ anstrebt (Vgl. Winter/Neubauer 2001).

## Literatur

**Iris e.V.:** Jungenarbeit – Jungenpädagogik – Jungenpolitik. [www.iris-egris.de/jungen/basics](http://www.iris-egris.de/jungen/basics). 2001

**Nörber, M.:** „... erfolgreich, sportlich, stark, gutaussehend ...“. Leitbild Männlichkeit!?. In: Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit?! Münster 1996, 98–102

**Winter, R./Neubauer, G.:** Dies und das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen 2001

### TÜRKISCHER MIGRANTENFAMILIEN IN DEUTSCHLAND

von Ahmet Toprak

In der Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen wird sehr schnell deutlich, dass die meisten türkischen Jugendlichen auf bestimmte Dinge, die der Pädagoge anspricht, anders reagieren als die deutschen Kinder und Jugendliche. In einigen Kontexten reagieren die Heranwachsenden ruhig-gelassen in den anderen überzogen. Die Pädagogen fühlen sich an mancher Stelle hilflos, weil sie den Umgang nicht immer optimieren können. In den Arbeitermilieus der türkischen Familien werden manche Erziehungsziele und Erziehungsstile bevorzugt, die den meisten pädagogischen Fachkräften nicht bekannt sind. Um die Elternarbeit optimaler anzugehen, ist von entscheidender Bedeutung, die Erziehungsziele und die Erziehungsstile dieser Milieus kennen zu lernen.



Ahmet Toprak

#### Der Erziehungsstil

Die neueren Untersuchungen über Erziehungsstile türkischer Familien in Deutschland von Alamdar-Niemann (1992) Merkens (1997) und Toprak (2002) kommen trotz unterschiedlicher Methoden zu ähnlichen Ergebnissen.

Die rigiden Erziehungsstile, „der religiös-autoritäre Erziehungsstil“ (Alamdar-Niemann), „der autoritäre Erziehungsstil“ (Merkens) und „der konservativ-spartanische Erziehungsstil“ (Toprak), werden öfter angewendet als die offen-liberalen Erziehungsstile, wie z.B. „verständnisvoll-nachsichtig“ (Toprak), „permisiv-nachsichtig“ (Alamdar-Niemann) oder „permisiv“ (Merkens).

Alamdar-Niemann befragt in ihrer Untersuchung in Berlin 108 Haupt- und Gesamtschüler und deren Eltern mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Fragebogens und kommt zu dem Ergebnis, dass es bei türkischen Familien drei Arten von Erziehungsstilen gibt, nämlich den permisiv-nachsichtigen Erziehungsstil, den leistungsorientiert-einfühlsamen Erziehungsstil und den religiös-autoritären Erziehungsstil.

Der permisiv-nachsichtige Erziehungsstil: Alamdar-Niemann setzt als Indiz für diesen Erziehungsstil die Skalen „Permissivität“ und „Nachsicht“ ein.

„Die Erziehungseinstellungen drücken in diesem Typ eine permissive Haltung der Eltern gegenüber dem Kind aus. Permissivität heißt in dieser Untersuchung, dass Eltern gegenüber ihren Kindern eine generöse und weniger restriktive Erziehung favorisieren, d.h. dem Kind genügend Freiraum für die individuelle Haltung lassen. Dem entspricht auch eine weitere Dimension dieses Faktors, die durch nachsichtige und verständnisvolle Einstellung der Eltern in der Erziehung charakterisiert werden kann“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 219).

**Der leistungsorientiert-einfühlsame Erziehungsstil:** Bei diesem Erziehungsstil bilden die Items „Erziehungsvermögen“ und „Leistungsorientierung“ die Skalen.



„Hier machen sich Bildungs- und Leistungsvorstellungen der Eltern bemerkbar, die aber nicht zum völligen Einengen des Kindes führen. Auf einfühlsame Weise (...) wird an dem emotionalen Zustand und den Interessen des Kindes entlang eine bildungs- und leistungsmotivierte Einstellung der Eltern ausgeübt“ (ebd., 220-221).

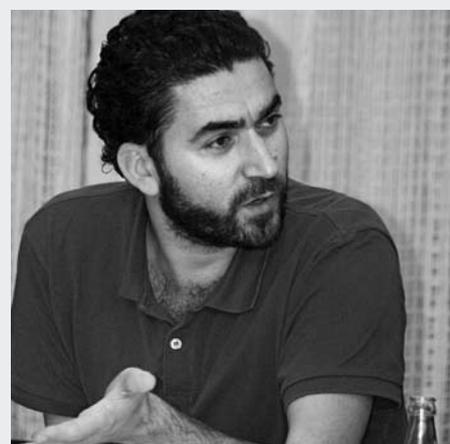
**Der religiös-autoritäre Erziehungsstil: Hier stehen die Items „religiöse Orientierung“, und „autoritäre Rigorität“ im Vordergrund.**

„Die religiöse Motivation des elterlichen Erziehungsstils steht bei diesem Typ im Vordergrund. Deutlich werden die religiösen Aktivitäten und religiösen Anschauungen vom Kind abverlangt bzw. erwartet (Moscheebesuch etc.). Diese Religiosität findet im Zusammenhang mit autoritärer Einstellung der Eltern gegenüber dem Kind statt, so dass die Kontrolle der kindlichen Aktivitäten instrumentellen Charakter erhält“ (ebd., S. 221).

Merkens unterscheidet vier unterschiedliche Erziehungsstile, den autoritären, den emotionalen, den permissiven und den Erziehungsstil „Zusammengehörigkeit“. Er befragte Kinder der Schulklassen sieben bis neun und deren gleichgeschlechtliche Elternteile mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Interviews in Berlin, Weingarten und Friedrichshafen. Um den autoritären Erziehungsstil zu erheben, stellt Merkens folgende vier Fragen: ob der jeweilige Elternteil keinen Widerspruch dulde, sich aufrege, wenn das Kind widerspricht, gegenüber Forderungen des Kindes grundsätzlich hart bleibe und das Abweichen von elterlichen Anordnungen nicht dulde. Für die Erhebung beim emotionalen Erziehungsstil wurden die Probanden danach gefragt, ob der jeweilige Elternteil dem Kind ansehe, wenn ihm etwas gut gefällt, wenn es traurig ist, sowie beim Kind erkenne, wenn etwas nicht stimmt. Für den permissiven Erziehungsstil wurden die Items: nachgeben, wenn das Kind im Anschluss an ein Verbot um Erlaubnis bittet, nicht gleich böse sein, wenn das Kind unpünktlich ist und nicht gleich böse sein, wenn ein Auftrag vom Kind vergessen wird, erhoben. Beim Erziehungsstil „Zusammengehörigkeit“ wurde gefragt, ob der jeweilige Elternteil jede freie Minute mit dem Kind verbringt,

das Kind am liebsten immer in seiner Nähe hat und eine vorübergehende Trennung vom Kind nur schwer verschmerzen kann.

In meiner eigenen Untersuchung habe ich qualitative Interviews verwendet. (Toprak 2002) Hier wurden 12 Erwachsene nach ihrer subjektiven Meinung in Bezug auf ihre Erziehung und den Erziehungsstil, den sie erfahren haben, befragt. Die Daten wurden auf der Basis der Aussagen interpretiert. Ich habe drei Erziehungsstile klassifiziert: den konservativ-spartanischen Erziehungsstil, den verständnisvoll-nachsichtigen Erziehungsstil und Erziehung zwischen Tradition und Moderne. Kriterien dafür waren primär die Antworten zu Fragen über „Erziehung (Autoritätsstruktur)“, „Religion“ und „Ehre“. Diese drei Kategorien wurden auch deshalb gebildet, weil beobachtet werden konnte, dass in jedem der einzelnen Erziehungsstile z.B. der Wert der Ehe, der Wert der islamischen und standesamtlichen Eheschließung, die Bedeutung der Religion sowie der arrangierten Ehe unterschiedlicher Natur waren. Einen explizit religiösen Erziehungsstil, den Alamdar-Niemann festgestellt hat, konnte ich nicht beobachten, wohl aber, dass die Religion und die religiöse Haltung der Eltern auf jeden Erziehungsstil eine wesentliche Auswirkung hat.



## Die wichtigsten Erziehungsziele

Folgende sechs Erziehungsziele spielen in türkischen Familien eine zentrale Rolle: Respekt vor Autoritäten, Ehrenhaftigkeit, Zusammengehörigkeit, Leistungsstreben, türkische Identität und religiöse Identität.

Dieses Ergebnis basiert auf einer Studie aus dem Jahre 2004, in dem acht Elternpaare in Münchner Umgebung explizit nach ihren Erziehungszielen befragt wurden (vgl. Toprak 2004).

### Respekt vor Autoritäten

Die Erziehung zu Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat für die in Deutschland lebenden türkischen Migranten immer noch einen hohen Stellenwert. Die Kinder werden sehr früh, insbesondere gegenüber ihren Eltern, ihren älteren Geschwistern sowie anderen Verwandten, nach diesen traditionellen Wertvorstellungen unterwiesen. Die Kinder dürfen ihre Eltern, ältere Geschwister, Onkel, Tanten niemals mit dem Vornamen, sondern mit „anne“ (Mutter), „baba“ (Vater), „abla“ (große Schwester), „abi“ (großer Bruder), „teyze“ (Tante) sowie „amca“ (Onkel) ansprechen. Diese Regel gilt auch dann, wenn der Jüngere den Älteren überhaupt nicht kennt sowie außerhalb der Verwandtschaft. Respekt und Gehorsam hat auch Geltung bei den älteren Menschen, die nicht der Verwandtschaft angehören.

Die Kinder sollen in Gegenwart der Eltern schweigen, den Höherstehenden nicht widersprechen. Auch erwachsene Söhne und Töchter dürfen in Anwesenheit der Eltern nicht rauchen und keinen Alkohol trin-

ken. Ziel dieser Erziehung ist es, die familiären Bindungen zu festigen und einen auf das Funktionieren der Familie gerichteten Orientierungssinn für das gesellschaftliche Leben zu entwickeln.

### Bedeutung von „Respekt und Gehorsam“ in der Türkei

Die Untersuchungen von Kagitcibasi belegen, dass die Erziehung zu Respekt und Gehorsam von türkischen Eltern in der Türkei oft an erster Stelle genannt wird. 59 Prozent der befragten Mütter geben an, dass das wichtigste Erziehungsziel Respekt und Gehorsam sei; bei den Vätern ist dieser Prozentsatz leicht höher, er beträgt 61 Prozent. Im Gegensatz dazu sind die Werte zum Erziehungsziel „Selbständigkeit“ relativ niedrig: 19 Prozent der Mütter und 17 Prozent der Väter bezeichnen dieses Erziehungsziel als wichtig (vgl. Kagitcibasi 1996, S. 102). Die niedrigen Prozentsätze beim Erziehungsziel „Selbständigkeit“ können damit begründet werden, dass die Eltern durch dieses Erziehungsziel das familiäre Zusammenleben gefährdet sehen. Die Kinder könnten durch Selbständigkeit ihre individuellen Interessen dem familiären Zusammenleben überordnen.

Zwei Beispiele aus dem öffentlichen Leben sollen den Wert des Erziehungsziels „Respekt und Gehorsam“ verdeutlichen. Da der Lehrer als Erziehungs- und Respektsperson betrachtet wird, wird er, sei es auf dem Land oder in der Stadt, niemals mit dem Namen, sondern mit „hocam“ bzw. „öğretmenim“ – mein Lehrer – angesprochen. Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, stehen alle Schüler auf und begrüßen ihn höflich; in Gegenwart des Lehrers rauchen die Schüler nicht.



## **Mangel an „Respekt und Gehorsam“ in der deutschen Gesellschaft**

Unter migrationsbedingten Aspekten gewinnt dieses Erziehungsziel an mehr Relevanz und Bedeutung. Die türkischen Eltern vergleichen das Verhalten ihrer Kinder mit dem der deutschen Peer-group und versuchen betonter Respekt vor Autoritäten anzufordern, damit die Kinder nicht „eingedeutscht“ werden. Die meisten türkischen Eltern teilen die Meinung, dass die deutschen Jugendlichen mit Älteren unhöflich, unfreundlich und ohne Respekt umgehen.

Die Bewertung der „deutschen“ Erziehungsziele (Individualität, Selbständigkeit, Eigenverantwortung etc.) basieren meistens auf oberflächlichen Beobachtungen und Vorurteilen. Sie sind unreflektierte subjektive Wahrnehmungen, die dazu führen, dass die Eltern ihr Erziehungsziel „Respekt vor Autoritäten“ viel rigider als beispielsweise in der Türkei verfolgen.

## **Erziehung zur Ehrenhaftigkeit**

Das Erziehungsziel „Ehrenhaftigkeit“ spielt im Erziehungsalltag der türkischen Eltern neben Erziehung zu „Respekt vor Autoritäten“ eine zentrale Rolle. Den Kindern werden zwei Sachverhalte beigebracht; die Beachtung der Grenze zwischen Innen- bzw. Außenwelt und die geschlechtsspezifische Ausrichtung der Ehre. Dem Ursprung nach trennt eine klare Grenze den Bereich der Familie, „Innen“, von der Außenwelt.

Auch in Deutschland wird von türkischen Familien stark darauf geachtet, diese Grenze nicht zu überschreiten. Vor allem den männlichen Kindern wird sehr früh vermittelt, auf etwaige Grenzüberschreitungen sofort und entschieden zu reagieren, z.B. ihre (jüngeren) Geschwister zu verteidigen, um nach außen ein geschlossenes Bild zu vermitteln. Da in Deutschland das vertraute soziale Umfeld nicht in dem Maße existiert wie in der Türkei und der Schutz der einzelnen Familienmitglieder das oberste Prinzip ist, gewinnt dieses Erziehungsziel noch mehr an Bedeutung.

Ein Unterschied zur Türkei besteht u.a. darin, dass die sozialen Kontrollinstanzen, wie z.B. Familiennetze, Nachbarschaftshilfe, Dorfgemeinschaft fehlen. Das Ahnden der Grenzüberschreitung wird darum in der Migration auch von den Mädchen erwartet.

Das Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern sie bestimmt auch das Verhältnis zwischen Mann und Frau. Wenn vom Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit gesprochen wird, bedeutet dies für den Mann und die Frau Unterschiedliches:

Die Ehrenhaftigkeit eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre impliziert, dass die Männer die Sexualität ihrer Frauen, Ehefrauen, Töchter und Schwestern kontrollieren.

Die Ehrenhaftigkeit verlangt von der Frau keine vor- oder außerehelichen Beziehungen einzugehen, korrekte Bekleidung sowie korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern. Verstößt sie dagegen, so muss der Mann handeln, um seine eigene Ehre wieder herzustellen. Im äußersten Fall verstößt der Mann seine Frau.

## **Erziehung zur Zusammengehörigkeit**

Das Erziehungsziel Zusammengehörigkeit – im Türkischen *birlik ve beraberlik* – wird von den Eltern sehr stark betont und zielgerichtet an die Kinder weitervermittelt. Wie beim Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit deutlich wurde, ist das Zusammenhalten innerhalb der Familie vor allem in der Migration von zentraler Bedeutung, weil das in der Türkei übliche soziale Netzwerk in Deutschland nicht vorhanden ist. Das Erziehungsziel Zusammengehörigkeit hat in der Türkei keine zentrale Bedeutung (vgl. Kagıtcıbası 1996). Dieses Erziehungsziel ist im Zuge der Migration entstanden, weil die Eltern dadurch die innerfamiliäre Bindung, die sie in der Migration gefährdet sehen, verfestigen wollen.





### **Erziehung zum Lernen und Leistungsstreben**

Die Erziehung zum Lernen und zum Leistungsstreben hat historische und sozioökonomische Ursachen.

In den türkischen Schulbüchern wurden und werden die Erfolge der Osmanen mit Leistung und Leistungsstreben der einzelnen Bürger des Osmanischen Reiches begründet. Wer lern- und leistungsbereit war, konnte ohne Rücksicht auf seinen ursprünglichen sozialen Status bis zu den höchsten Amtspositionen aufsteigen. Es gibt viele Beispiele dafür, dass Diener mit Leistung und Fleiß bis zur Position eines Ministers des Staates gelangt sind. Heute wird der Untergang des Osmanischen Reiches damit begründet, dass man bei der Besetzung der Ämter nicht mehr das Prinzip Leistung angewendet hatte. Dies wird seit Gründung der Republik immer wieder hervorgehoben, um die armen Bevölkerungsschichten zum Lernen und zur Leistung zu motivieren. Doch die eigentlichen Gründe für eine ausgeprägte Lern- und Leistungsorientierung sind eher sozioökonomischer Natur.

Seit Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre wurde die Industrialisierung und die Technisierung der Landwirtschaft vorangetrieben. Seit dieser Zeit wird den privatwirtschaftlichen Initiativen sowohl in der Landwirtschaft als auch in der Industrie Vorrang gegenüber dörflichen Kooperativen eingeräumt. Daran haben die Großinvestoren auf dem Land profitiert. Landflucht, weit verbreitete Armut und Massenarbeitslosigkeit waren die Folgen. Der Bevölkerungsteil, der unter diesen Bedingungen leidet, strebt zur Abhilfe nach Bildung und Leistung.

Gerade diese Menschen, die von der Landflucht und Binnenmigration betroffen waren, sind nach Deutschland gekommen, um bessere Lebensbedingungen für ihre Familien zu ermöglichen. Da die Migranten sich hier beim Zugang zu höherer Schulbildung, besseren Arbeitsbedingungen, Ausbildungsmöglichkeiten etc. benachteiligt fühlen, gewinnt das Erziehungsziel Lernen und Leistungsstreben an Bedeutung. Nur durch viel Lernen, Leistungsstreben und persönlichen Ehrgeiz sind die Migranten türkischer Herkunft in der Lage, zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu gelangen, so die Argumentation.

### **Erziehung zur türkischen Identität**

Die Erziehung zum Nationalstolz wird in der Türkei vom Staat – insbesondere von der Schule – übernommen. Je nach politischem Standpunkt wird dieses Erziehungsziel von der jeweiligen Familie direkt unterstützt oder latent abgelehnt. In den kurdischen Familien werden z.B. die Kinder zu diesem Erziehungsziel nicht ermutigt. In der Schule sollen hingegen alle Kinder bereits in der Primarstufe zu guten und stolzen Türken erzogen werden. Bis auf wenige Ausnahmen ist die Unterrichtssprache Türkisch, den Kindern der ethnischen Minderheiten, insbesondere den Kurden, ist es untersagt, ihre Muttersprache zu sprechen.

Auf das Erziehungsziel Nationalstolz bzw. türkische Identität wird im Curriculum der türkischen Pflichtschule explizit verwiesen: Für den Bereich Gesellschaft und Staat dominiert das ‚Richtziel‘ Patriotismus, verbunden mit dem ‚Stolz, Sohn eines großen Volkes und einer ehrenvollen Geschichte‘ zu sein und dem ‚Verständnis für demokratisches Leben und Verhalten‘.

Da die Erziehung zur türkischen Identität in Deutschland nicht von der Schule forciert wird, übernehmen die Eltern diesen Auftrag selbst. Auch bei diesem Erziehungsziel liegt die Motivation der Eltern in der Angst, ihre Kinder würden sich von den türkischen Wert- und Normvorstellung entfernen.: „Die Kinder dürfen nicht vergessen, woher sie kommen“. Um die türkische Identität zu untermauern, sprechen die Eltern mit ihren Kindern die türkische Sprache. Türkeiurlaube, verbunden mit Verwandtschafts- und Heimatbesuchen, gehören zum jährlichen Sommerprogramm und der Türkischunterricht in den Schulen wird rege besucht, obwohl er auf freiwilliger Basis ausgerichtet ist.

Seit Mitte der 90er-Jahre ist deutlich beobachtbar, dass die türkischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre türkische Identität selbstbewusster und selbstverständlicher nach außen präsentieren.

Die Gründe für das verstärkte Betonen der türkischen Identität können in vier Punkten konkretisiert werden:

1. Die ausländerfeindlichen Übergriffe auf türkische Migranten in den 90er-Jahren haben das Gefühl des Zusammenhalts innerhalb der Gemeinde verstärkt.
2. Die Eltern fühlen sich und ihre Kinder durch den Zuzug von Spätaussiedlern benachteiligt. Aus Sicht der Eltern bekommen die Spätaussiedler mehr Rechte, obwohl sie – im Gegensatz zu ihren Kindern – kaum Deutsch können.
3. Als weiteren Grund für den Rückzug in die türkische Identität kann das Scheitern der beruflichen und sozialen Integration in die hiesige Gesellschaft genannt werden.
4. Und es sind die Erfolge türkischer Sportler, zum Beispiel im Fußball, mit denen sich die türkischen Jugendlichen intensiver identifizieren.

### Erziehung zur religiösen Identität

Die fünf Säulen des Islam – die religiösen Pflichten – haben in der türkischen Bevölkerung einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. Die offizielle türkische Statistik weist über 98 Prozent der Bevölkerung als sunnitische Muslime auf. Da seitens der türkischen Regierung keine systematischen Erhebungen vorliegen, wird in der Literatur die Zahl der Aleviten geschätzt. Man muss davon ausgehen, dass ein Fünftel bis ein Viertel der türkischen Bevölkerung alevitischen Glaubens ist, d.h. den Islam anders interpretiert als die Mehrheit der Muslime und viele Regeln des Islam für sie nicht gelten. Diese prozentuellen Zahlen der

Türkei können auch auf die türkische Bevölkerung in Deutschland übertragen werden.

Die religiösen Pflichten der sunnitischen Muslime sind die Einhaltung der fünf Säulen des Islam; diese sind: sahada (die Annahme des Islam als Religion), salat (das täglich fünfmal zu verrichtende Ritualgebet), zakat (Almosensteuer), saum (das Fasten im Monat Ramadan) sowie sahada, die Wallfahrt nach Mekka (vgl. Kreiser/Wielandt 1992, S. 132-133).

Die Annahme des Islam vollzieht sich mit dem Aussprechen des Glaubensbekenntnisses: „ashadu an la ilaha illa Allah wa-ashadu anna Muhammadan rasulullah“ ins Deutsche übersetzt heißt es: „Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Allah gibt, und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Gottes ist“ (ebd., S. 132).

Beten: Das wichtigste religiöse Ritual der Muslime ist das Beten. Jeder Muslim ist verpflichtet, fünfmal am Tag zu beten. Aufgrund der Erwerbstätigkeit der Bevölkerung können nicht alle dieses Ritual einhalten. Aber mindestens das Freitagsgebet (mittags), das mit dem sonntäglichen Kirchengang der Christen verglichen werden kann, soll eingehalten werden. Deshalb werden in vielen Firmen die Mittagspausen am Freitag verlängert.

Die Almosensteuer: Almosenpflichtig ist jeder volljährige, gesunde und freie Muslim; der Ertrag der Steuer ist für die Armen bestimmt. Sie wird in der religiösen Literatur als verdienstvolles Werk des Muslims bezeichnet. In der heutigen Türkei wird zum Opferfest ein Hammel geschlachtet und mindestens ein Drittel des Fleisches den Armen und Bedürftigen als Almosen verteilt.



Fasten: Das Einhalten des Fastenmonats Ramadan ist in der Türkei sehr verbreitet. Die Gläubigen sind verpflichtet, einen Monat lang vom Sonnenaufgang bis zum Sonnenuntergang nicht zu essen, nicht zu trinken und nicht zu rauchen. Am Abend – zwischen Sonnenuntergang und Sonnenaufgang – kann wieder gegessen werden. Der Ramadan wird nach einem Monat mit dem vier Tage anhaltenden „seker bayramı“ – Zuckerfest – abgeschlossen.

Wallfahrt: Durch das koranische Gebot (sure 3, 97) ist jeder volljährige Muslim verpflichtet, mindestens einmal in seinem Leben die Wallfahrt nach Mekka zu verrichten, sofern er die finanzielle Möglichkeit hierzu hat.

Auch die Kinder der nichtalevitschen Familien werden in der Schule sehr früh zu diesen Pflichten erzogen. Darüber hinaus ist der Religionsunterricht an allen Primar- und Sekundarstufen bis zum Erwerb des Abiturs Pflichtfach. Der Inhalt des Religionsunterrichts besteht oft aus einer Verherrlichung des Islam, auf die Inhalte der anderen Religionen wird selten eingegangen. Es kommt auch vor, dass während des Religionsunterrichts gebetet wird. Viele Schulen haben einen Klassenraum in einen Gebetsraum umgewandelt. Auch die Minderheiten, hier insbesondere die Aleviten, müssen an diesem vom Staat angeordneten Religionsunterricht teilnehmen. Eine auf die Bedürfnisse der Minderheitenkinder bezogene Teilung des Religionsunterrichts – etwa wie in Deutschland: Religionsunterricht für Katholiken, Protestanten, Moslems – gibt es in der Türkei nicht.

Der Erhalt der religiösen Identität ist religiösen türkischen Eltern in Deutschland besonders wichtig. Auch hier fällt die Schule als Erziehungsinstanz weg und die Angst, dass die Kinder ihrer Religion ent-

fremdet würden, ist groß. Ein allgemeiner Religionsunterricht, wie er in deutschen Schulen angeboten wird, reicht türkischen Eltern nicht aus. Für die sunnitischen Eltern geht es in erster Linie um das Vermitteln der islamischen Unterweisung nach den oben genannten fünf Säulen. Weil diese Unterweisung in der Schule nicht gewährleistet wird, erfahren die Koranschulen, die meistens auch unter Kulturvereinen geführt werden und oft in dunklen Hinterhöfen untergebracht sind, starken Zulauf.

## Aleviten

Die Aleviten unterscheiden sich von den Sunniten in der Türkei durch ein eher freiheitliches Religionsverständnis. In den politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen artikulieren sie sich mit aufklärerischen bis hin zu links-revolutionären Positionen (Vorhoff 1995, S. 3). Alemdar-Nieman (1992) definiert die Stellung der Aleviten in der Türkei folgerichtig: „Der wesentliche Unterschied zwischen Sunniten und Aleviten liegt jedoch nicht allein in der Tatsache, daß die Aleviten eine Minderheitenstellung innerhalb der türkischen Muslime einnehmen: die Trennungslinie verläuft auf Grund der Zugehörigkeit der Aleviten zu der schiitischen Glaubensrichtung des Islams“ (Alemdar-Nieman 1992, S. 266-267).

Die Aleviten darf man jedoch nicht mit den überwiegend im Iran auftretenden Schiiten gleichsetzen. Die Aleviten in der Türkei sind im gesamten Land zerstreut, aufgrund ihres Minderheitenstatus leben sie in der Regel zurückgezogen und viele geben öffentlich nicht zu, dass sie alevitischen Glaubens sind. Ein entscheidendes Merkmal der Aleviten ist, dass sie nicht an den Propheten Mohammed glauben, sondern Anhänger von Ali – Schwiegersohn und Cousin des Propheten Mohammed – sind. „Aleviten betonen im Unterschied zu sunnitischen Ansichten gerne, daß der Mensch nicht Sklave Gottes, sondern autonom und selbstverantwortlich sei. Zentral ist daher das Streben nach Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung. Hieraus erklärt sich der hohe Stellenwert, der Bildung eingeräumt wird, sowie eine große Aufgeschlossenheit gegenüber den Entwicklungen der Moderne“ (Vorhoff 1995, S. 7).



Das ethische Ideal, reinen Herzens zu sein, ist ebenso wichtig wie Wissen und Erkenntnis. Es geht nicht darum, den Glauben in Gebetsfloskeln auf der Zunge zu tragen, sondern im Herzen und in den Taten gegenüber den Mitmenschen zu zeigen (vgl. ebd.). Folgende Merkmale fallen bei Aleviten grundsätzlich auf:

- Aleviten haben keine Moscheen, sondern Gebetshäuser,
- es herrscht größere Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau,
- sie haben keine Vorbeter, sondern Dedes, inoffizielle Vorstände der Religionsgemeinschaft,
- es gibt eine heterodoxe, der am mystischen Islam orientierte Interpretation des Islam.

Auch die alevitische Minderheit betont den Stellenwert der religiösen Identität, macht aber diese Identität nicht von den fünf Säulen des Islam abhängig. Sie betonen verstärkt, dass die Vermittlung der religiösen Werte die Sache der Familie sei und im schulischen Kontext lediglich allgemeine Informationen über alle Religionen, von Christentum bis zum Islam, zu vermitteln seien.

## Fazit

Die Erziehungsziele der türkischen Migranten erscheinen auf dem ersten Blick als nicht progressiv und traditionell. Sie werden aber in der Migration anders interpretiert als beispielsweise dies noch bei der ersten Generation der Fall war.

Die wichtigsten Erziehungsziele, die die türkischen Migranten in der zweiten Generation auf ihre Kinder übertragen, sind von zwei elementaren Motiven gekennzeichnet: der Zusammenhalt der Familie in der „Fremde“ und die persönlichen Erfolge der Kinder. Da die Erziehung zur türkischen und religiösen Identität dem persönlichen Fortkommen untergeordnet werden, haben diese Werte, entgegen der öffentlichen Meinung und einiger Studien, „nur“ einen sekundären Charakter.

Es kann zwar nicht von einem homogenen Erziehungsstil gesprochen werden. Aber autoritäre Erziehungsstile werden von den türkischen Eltern mehr praktiziert als der permissive bzw. nachsichtige Erziehungsstil.

## Literatur

**Alamdar-Niemann, Monika:** Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess. Eine empirische Untersuchung zur Erziehung türkischer Jugendlicher in Berlin (West) und der Bedeutung ausgewählter individueller und kontextueller Faktoren im Lebenslauf, Hamburg 1992.

**Merkens, Hans:** Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In: Merkens/Schmidt (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland, Hohengehren 1997.

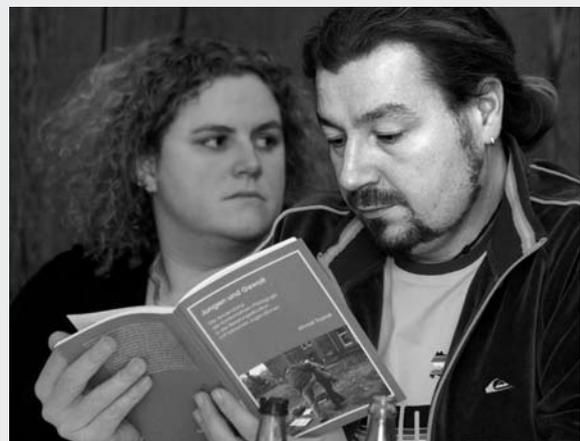
**Kagitcibasi, Cigdem:** İnsan – Aile – Kültür, 3. Basım, (Mensch – Familie – Kultur, 3. Auflage), Istanbul 1996.

**Kreiser, Klaus/Wielandt, Rotraud (Hrsg.):** Lexikon der Islamischen Welt. Völlig überarbeitete Neuauflage, Stuttgart/Berlin/Köln 1992.

**Toprak, Ahmet:** „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit, Herbolzheim 2004.

**Toprak, Ahmet:** „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten...“ Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland, Herbolzheim 2002.

**Vorhoff Karin:** Die Aleviten – eine Glaubensgemeinschaft in Anatolien. Vortrag am 30.03.1995, Orient Institut Istanbul, unveröffentlichtes Manuskript.



## Interkulturelle Kompetenz und Verständigung als gewaltpräventive Maßnahme

von Ahmet Toprak

In allen Feldern der Sozialen Arbeit setzt sich die Interkulturelle Kompetenz als eine wichtige Handlungskompetenz durch. Um mit Kindern, Jugendlichen und deren Eltern mit Migrationshintergrund präventiv arbeiten zu können, sind diese Kenntnisse und Fähigkeiten unausweichlich. Denn die meisten Klienten mit Migrationshintergrund suchen die Einrichtungen der Regeldienste mit unterschiedlichen Norm- bzw. Wertvorstellungen auf. Die pädagogischen Fachkräfte müssen befähigt werden, die unterschiedlichen Deutungsmuster der Migrantinnen und Migranten zu erkennen.

Seit Zweijahrzehnten ist es Realität, dass die Migranten nicht nur „Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migranten“<sup>1</sup> aufsuchen, um Unterlagen ausfüllen zu lassen, sondern mit ihren facettenreichen Problemen, verstärkt zu Klienten von Erziehungsberatung, Jugendgerichtshilfe, stationärer Jugendhilfe oder Schuldnerberatung werden. Denn die Sonderdienste für Migranten können all diese umfangreichen Aufgaben nicht mehr bewältigen. Darüber hinaus werden die Sonderdienste für Migranten aufgrund der knappen Kassen der Länder und Kommunen immer weniger finanziert. Deshalb müssen die Mitarbeiter der Sozialen Regeldienste, die mit Migranten arbeiten, Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz besitzen. Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz sind seit geraumer Zeit Schlüsselkompetenzen. Während in den 70er und Anfang der 80er-Jahre die Mitarbeiter der Regeldienste die Migranten aufgrund der Sprachbarrieren an die Sonderdienste verwiesen, ist diese Begründung seit ca. Ende der 80er-Jahre nicht mehr zu halten. Denn es hat sich herausgestellt, dass Missverständnisse nicht auf die geringen Sprachkenntnisse der Migranten zurückzuführen sind, sondern auf unterschiedliche Deutungsmuster der einheimischen Pädagogen und der Migranten. Um diese Deutungsmuster besser zu verstehen, ist es notwendig, interkulturell geschult zu werden.

### Erhöhte Motive für Gewaltanwendung bei jugendlichen Migranten

Zu den komplexen Ursachen für eine erhöhte Strafanfälligkeit männlicher türkischer Jugendlicher in der dritten Migrantengeneration gehört auch der Werte- und Normenkodex, mit dem muslimische Jungen aufwachsen und über den sie ihre Identität definieren.

Ich konnte in Anti-Aggressions-Kursen mit straffälligen Jugendlichen feststellen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Ehrbegriffes zu Straftaten bereit sind. Dazu gehört ihr bedingungsloses Verständnis von Freundschaft. Um ihre Denkweise besser verständlich zu machen, sind auf der folgenden Seite diese zentralen Begriffe kurz erläutert.

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in allen Bereichen der Jugendhilfe präsent, wie z.B. Anti-Aggressivitäts-Training, Offene Kinder- und Jugendarbeit etc. und fordern die pädagogischen Fachkräfte heraus. Alleine mit der Einstellung von Pädagogen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, kann den umfangreichen Bedingungen dieser Jugendlichen nicht begegnet werden. Deshalb müssen die Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz als eine wichtige Handlungskompetenz, als ein entscheidender Qualitätsstandard und schließlich als eine gewaltpräventive Maßnahme betrachtet werden. In den folgenden Abschnitten wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Interkulturelle Kompetenz zu verstehen ist. In einem weiteren Kapitel wird die Interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf ein praktisches Beispiel konkretisierend diskutiert, um im letzten Teil der Ausführungen die Konsequenzen für den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu formulieren.

### Was ist interkulturelle Kompetenz?

In der Literatur werden sehr viele und unterschiedliche Definitionen der Interkulturellen Kompetenz diskutiert. Knapp-Potthoff definiert diesen Begriff folgendermaßen: Interkulturelle Kompetenz „ist



### **FREUNDSCHAFT**

Sie setzen sich auch auf die Gefahr hin, dass sie verletzt werden, für den Freund ein. Diese bedingungslose Solidarität heißt auch, dem Freund, ohne die Situation zu hinterfragen, Hilfe zu leisten. Sie ist eine tief verankerte Verhaltensnorm, über die nicht nachgedacht und die auch nicht in Frage gestellt wird. Wenn das geschehe, wäre nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Ehre und Männlichkeit des Jugendlichen in Frage gestellt. Ehre und Männlichkeit sind Begriffe, die türkische Jugendliche in den Anti-Aggressionskursen immer wieder artikulieren.

### **EHRE**

Der Begriff Ehre klärt die Beziehung zwischen Mann und Frau sowie die Grenzen nach innen und außen. Ein Mann gilt als ehrlos, wenn seine Frau oder Freundin beleidigt oder belästigt wird und er nicht extrem und empfindlich darauf reagiert. Derjenige Mann gilt als ehrenhaft, der seine Frau verteidigen kann, Stärke und Selbstbewusstsein zeigt und die äußere Sicherheit seiner Familie garantiert. Eine Frau, die einen Ehebruch begeht, befleckt damit nicht nur die eigene Ehre, sondern auch die ihres Gatten, weil der Mann nicht genug Mann war, sie davon abzuhalten.

Ein (ehrenhafter) Mann steht zu seinem Wort, und darf niemals mit „vielleicht“ oder „kann sein“ ausweichen, weil diese Antworten nur von einer Frau zu erwarten sind. Darüber hinaus muss ein ehrenhafter Mann in der Lage und willens sein zu kämpfen, wenn er dazu herausgefordert wird. Die Eigenschaften eines ehrenhaften Mannes sind Virilität, Stärke und Härte. Er muss in der Lage sein, auf jede Herausforderung und Beleidigung, die seine Ehre betrifft, zu reagieren und darf sich nicht versöhnlich zeigen.

### **MÄNNLICHKEIT**

Der andere wichtige Begriff ist Männlichkeit. Traditionell werden muslimische Jungen zu körperlicher und geistiger Stärke, Dominanz und selbstbewusstem Auftreten – im Hinblick auf die Übernahme von männlichen Rollenmustern – erzogen. Wenn ein Jugendlicher diese Eigenschaften nicht zeigt, wird er als Frau und Schwächling bezeichnet. Wenn ein Mann zu homosexuellen Männern Kontakt aufnimmt und hier die Rolle des Passiven übernimmt, wird er als schwach und unmännlich bezeichnet, weil er in diesem Fall die Frauenrolle übernommen hat, die sich mit der traditionellen Männerrolle nicht vereinbart.

die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompetenzstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.“ (Knapp-Pott Hof, 1997, S. 196f.) Hinz-Rommel, ein Verfechter des Begriffs, definiert ihn ähnlich: „Interkulturelle Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, angemessen

und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996, S. 20f.).

In der Regel wird die Person als interkulturell kompetent beschrieben, die in der Lage ist, die kognitiven Kompetenzen mit den Handlungskompetenzen zu verzahnen. Was verbirgt sich aber hinter diesen abstrakten Begriffen? Hinter dem Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz“ finden sich – nach Gaitanides – folgende Kompetenzen:



- Empathie ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.
- Rollendistanz ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der anderen Sichtweise.
- Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.
- Kommunikative Kompetenz ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen kognitiven Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Kompetenzen:

1. Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und eigene Auslandserfahrungen,
2. Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,
3. Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,
4. Kenntnisse über das migrationsspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,
5. Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,

6. Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migranten, Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,
7. Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit (vgl. Gaitanides 2000, S. 8ff.).

Wie aus den Ausführungen deutlich wird, beschreibt Stefan Gaitanides die Interkulturelle Kompetenz als ein Anforderungsprofil, das „kognitive Kompetenzen“ und „Handlungskompetenzen“ gemeinsam betrachtet. Gaitanides betont, dass alleine der Erwerb der kognitiven Kompetenzen nicht ausreicht, wenn die pädagogischen Fachkräfte sich darüber hinaus nicht Handlungskompetenzen aneignen. Seine These begründet er wie folgt: „Die Ansammlung von Wissensbeständen über die Zielgruppe allein – ohne die Ausbildung von Handlungskompetenz – kann sogar kontraproduktiv sein“ (ebd., S. 10f.).

Anhand von zwei gegensätzlichen Konzepten soll verdeutlicht werden, wie wichtig die Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz sein können, um präventiv mit Jugendlichen und deren Eltern zu arbeiten. Während die Pädagoginnen und Pädagogen bzw. die Institutionen die Werte „Eigenverantwortung“ und „Selbstreflexion/Selbständigkeit“ fördern, kommen die Kinder und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund mit gegensätzlichen Werten „Solidarität/Loyalität“ und „Gehorsam/Unterordnung“ in die Institutionen.

### **Solidarität/Loyalität vs. Eigenverantwortung**

Solidarität und Loyalität gegenüber den Eltern und Familienmitgliedern sowie gegenüber dem Freund sind die wichtigsten Werte in der türkisch-muslimischen Community in Deutschland. Diese Werte werden im Kontext des Migrationsprozesses stärker betont und verschärft, weil die Familie bzw. der Freund die einzigen Rückzugsgebiete sind, ihnen darf uneingeschränkt vertraut werden. Den sozialen Institutionen (beispielsweise Schule oder Jugendamt) und den losen sozialen Netzwerken (wie z.B. Kulturvereine mit unterschiedlicher Zielsetzung) in Deutschland misstrauen die Migranten auch noch in der dritten Generation, weil deren Aufgaben falsch bzw. anders eingeschätzt werden. Solidarität, Loyalität und Zusammengehörigkeit innerhalb der Familie bleiben unantastbar, auch wenn es innerhalb der Familie immense Probleme gibt, die ohne die Hilfe von außen

nicht gelöst werden können. Sich mit den internen Problemen der Familie an die Beratungsstellen oder an das Jugendamt zu wenden, gilt als Verrat bzw. Loyalitätsbruch, weil das Familienbild nach außen hin beschädigt wird. Dieser Ansatz soll anhand eines Exkurses aus der Praxis präzisiert werden:

Exkurs: Der 17-jährige Ümit ist in München geboren und ist im Besitz eines türkischen Passes. Er ist mehrfach im Bereich der Gewalt-, Ladendiebstahl- und Drogendelikte straffällig geworden. Während der Beratungsgespräche bei der Jugendgerichtshilfe stellt die zuständige Sozialpädagogin fest, dass Ümit auch viele Probleme im Elternhaus hat, wie z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkoholprobleme des Vaters, beengte Wohnverhältnisse oder aber Schläge seitens des Vaters. Nach reiflicher Überlegung und in Absprache mit Ümit, entscheidet die Sozialpädagogin ihren Klienten in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngruppe unterzubringen. Alle Gespräche mit Ümit verlaufen positiv, weil er unbedingt das Elternhaus verlassen möchte, um eigenverantwortlich und selbstständig sein Leben zu regeln. Die Sozialpädagogin bestärkt Ümit in seiner Bestrebung und macht ihm Mut, den Schritt zu gehen. Es muss lediglich ein abschließendes Gespräch mit den Eltern durchgeführt werden, weil sie die Erziehungsberechtigten sind. Während des Gesprächs, im Beisein der Pädagogin und der Eltern, ist Ümit sehr ruhig, er vermeidet den Augenkontakt zu den beiden Elternteilen und blickt – immer den Kopf senkend – auf den Boden. Der Vater betont unermüdlich, dass sie als Eltern mit Ümit keinerlei Probleme hätten und dass die Familie intakt sei. Er verstehe auch nicht, warum man seinen Sohn wegnimmt und in ein Heim steckt. Es gehe ihm zu Hause doch ganz gut, und er bekomme alles, was er möchte. Die Pädagogin versucht zwar zu betonen, dass Ümit eigenverantwortlich entschieden hat, in ein Wohnheim zu gehen, findet aber beim Vater kein Gehör. Das Gespräch wird hitziger und für die Sozialpädagogin unproduktiv, weil die Eltern nicht verstehen wollen, dass es für Ümit besser wäre, von zu Hause wegzukommen. Nach einer Weile möchte die Pädagogin wissen, was Ümits Wunsch ist: Auf die Frage der Pädagogin, ob er in ein Wohnheim einziehen möchte, sagt Ümit „Nein“. Den Blick auf den Boden richtend, betont Ümit, dass er sich zu Hause wohl fühle und dass er zu Hause keinerlei Probleme habe, auch nicht mit den Eltern. Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil Ümit sich ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Er wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Ümits Verhalten und seine Entscheidung nicht nachvollziehen. Sie betont zwar, dass er eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was er möchte, kann den Jungen aber nicht mehr überzeugen.

## Interpretation der Rollen

Das Verhalten und die Wunschvorstellungen der Gesprächsbeteiligten können wie folgt interpretiert werden: Für die Eltern, vor allem für den Vater, ist es primär von Bedeutung, die Familie als intakt und funktionsfähig nach außen darzustellen. Das Verhalten des Jungen, dass er sich der „Behörde“ anvertraut und sich gegenüber den Eltern nicht loyal verhält, wird zwar verurteilt, aber nicht in der Öffentlichkeit betont. Die internen Probleme der Familie nach außen preiszugeben, wird als Loyalitäts- und Solidaritätsbruch interpretiert, weil dieser Bruch die Familie, insbesondere den Vater in Erklärungsnot und Schwierigkeiten bringt. Solidarität impliziert für die Eltern, dass das Kind seine eigenen Wünsche und Vorstellungen der Gemeinschaft – hier der Familie – unterordnet.

Der Sohn der Familie kennt die Wünsche und die Vorstellungen der Eltern. Der gesenkte Kopf und die Vermeidung des Blickkontakts mit den Eltern während des Gesprächs mit der Sozialpädagogin, zeigen eindeutig, dass er in einem Dilemma steckt. Die Wünsche und Erwartungen der Eltern mit seinen eigenen und denen der Sozialpädagogin in Einklang zu bringen, fällt ihm sichtlich schwer. Auf der einen Seite muss er loyal gegenüber seinen Eltern bleiben, aber auch sein eigenes Bedürfnis nach Eigenverantwortung nicht aus dem Auge verlieren. Als er sieht, dass ihm dieser Spagat aufgrund der Frage der Pädagogin nicht gelingt, „entscheidet“ er sich für die Loyalität gegenüber den Eltern.



Dass ein junger Mann nach mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit strebt, ist für die deutsche Sozialpädagogin eine Selbstverständlichkeit. Schließlich besteht ihr Auftrag als Pädagogin und Vertreterin der Institution darin, junge Menschen in die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu begleiten. Die Pädagogin fühlt sich durch die Vorgespräche mit Ümit schließlich bestärkt. Ümits Verhalten im Gespräch versetzt sie in einen Schockzustand, weil sie nicht nachvollziehen kann, warum Ümit seine eigenen Wünsche den Vorstellungen der Eltern unterordnet. Weiterhin beschuldigt die Pädagogin die Eltern, insbesondere den Vater, die Selbständigkeit des Kindes zu verhindern. Sie betont, dass die Entwicklung zur Selbständigkeit in diesem Alter außerordentlich wichtig sei und dass sie stolz auf ihren Sohn sein müssten, dass er bereits so weit sei.

Besprechungen, die zwischen türkischen Eltern und deutschen Pädagogen stattfinden, enden in der Praxis häufig für die Pädagogen unbefriedigend, weil sie nicht zum gewünschten Erfolg führen. Hier kommen Lebens- und Erziehungskonzepte der Eltern zum Vorschein, die auf den ersten Blick nicht mit den Vorstellungen der Institutionen (oder Pädagogen) kompatibel sind. Ein Perspektivenwechsel – Warum verhält sich der Vater oder der Sohn anders als erwartet? Warum betont der Vater, dass die Familie intakt ist? Warum senkt der Sohn den Blick nach unten? etc. – würde den pädagogischen Fachkräften helfen, das Verhalten des Kindes bzw. Jugendlichen besser zu verstehen.

### **Gehorsam/Unterordnung vs. Selbstreflexion/Selbständigkeit**

Ausgehend von diesem Fall sollen die gegensätzlichen Konzepte bzw. Vorstellungen der Institutionen/Pädagogen vs. Eltern/Kinder konkretisiert werden. Gerade in der Migration gewinnt der Wert Gehorsam/Unterordnung an entscheidender Bedeutung: Vorfälle wie oben, der Sohn möchte in einem Wohnheim untergebracht werden, sollen so vermieden werden. Durch Gehorsam und Unterordnung wollen die Eltern erreichen, dass die Kinder ihnen gegenüber auch im Erwachsenenalter loyal bleiben, da die sonstigen sozialen Netzwerke, Verwandtschaft, Nachbarschaftshilfe etc. nicht in der Intensität verbreitet sind wie in den Heimatländern.

Wenn Ümit, wie es sein Wunsch zu sein scheint, das Elternhaus verlassen würde, würde das die Eltern in der Minderheitengemeinschaft in Erklärungsnot bringen. Denn ein Kind, das das Elternhaus verlässt, ohne zu heiraten oder ein Studium in einer anderen Stadt aufzunehmen<sup>2</sup>, ist den Eltern gegenüber nicht

loyal, hört nicht auf sie und lässt sie auch im Notfall, wie z.B. im Alter oder bei Krankheit, im Stich. Dieser vorzeitige Auszug des Kindes deutet darauf hin, dass die Familie Probleme hat, was der Vater – wie oben beobachtet – zu verhindern versucht.

Im oben geschilderten Fall argumentiert die Pädagogin aus der Sicht einer mittelschichtorientierten (deutschen) Akademikerin, z.B. dass es außerordentlich wichtig sei, in einem bestimmten Alter selbständig zu agieren. Diese Vorstellung basiert aber auf dem ideellen und gesellschaftlichen Hintergrund einer reflektierten, akademisch gut ausgebildeten Fachfrau. Die Wünsche, Vorstellungen und die sozialen bzw. wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Eltern und teilweise auch die des Jugendlichen – warum argumentiert der Jugendliche im Einzelgespräch anders als im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern? – werden nicht beachtet. Denn im Vordergrund steht der anfangs vom Jungen geschilderte Wunsch nach Selbständigkeit, der mit den Vorstellungen der Pädagogin deckungsgleich ist. Die Erwartungen der Eltern werden abgewertet, verurteilt bzw. als rückschrittlich bezeichnet, weil sie nicht denen der Pädagogin entsprechen. Wie diese Pädagogin können sich die meisten pädagogischen Fachkräfte nicht vorstellen, warum die türkisch-muslimische Eltern Selbständigkeit/Selbstreflexion nicht fördern wollen.

### **Fazit**

Folgende Konsequenzen sind für den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz als (Gewalt-) Prävention zu ziehen:

- Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen überhaupt, wenn man bedenkt, dass beispielsweise ca. fünfzig Prozent der Teilnehmer in den so genannten Anti-Aggressivitäts-Trainings oder 70 Prozent in der Offenen Kinder und Jugendarbeit einen Migrationsbezug haben. Wenn Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz erworben werden, können beispielsweise unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, wie z.B. „Alle türkischen Jungen sind Gewalttäter“ oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen“, die verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv sind, vermieden werden. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr gereizt und fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Um diese Jugendliche und deren Eltern bei gezielten Erziehungsfragen adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte daher gezielter geschult werden.

Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der „Interkulturellen Kompetenz“ geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen. Die Fortbildung muss tiefgreifender und vernetzter angelegt sein, um adäquat handeln zu können.

- Das Hauptaugenmerk ist auf die Elternarbeit zu richten. Ohne die konkrete Unterstützung der Eltern kann wenig erreicht werden, weil die Migrantenfamilien anders organisiert sind als die deutschen Familien. Beispielsweise sind Berufs- bzw. Schulentscheidungen keine individuellen Belange der Kinder, sondern werden in erster Linie von den Eltern vorgegeben. Die letzten Studien zeigen, dass elterliche Gewaltanwendung in türkischen und ex-jugoslawischen Familien verbreitet ist (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, 2002) und die Eltern unterstützt werden müssen, eine gewaltfreie Erziehung zu fördern (vgl. Aktion Jugendschutz 2004).
- Es muss eindeutig angemerkt werden, dass die Rolle der Schule bzw. des Lehrers auch in der zweiten Generation immer noch falsch eingeschätzt wird. Die Eltern türkischer, arabischer, etc. Herkunft gehen davon aus, dass die Schule nicht nur Wissen vermittelt, sondern darüber hinaus die Erziehungsaufgaben stellvertretend für die Eltern übernimmt. Die meisten Eltern gehen davon aus, dass die Schule bzw. die Lehrkräfte sich um alle Belange der Kinder kümmern. Wenn ein/e Lehrer/in sich mit Disziplinarproblemen des Kindes an die Eltern wendet, sind die Eltern irritiert. Ausgerechnet mit diesen Problemen sich an Eltern zu wenden, deutet aus Sicht der Eltern darauf hin, dass die Fachkraft inkompetent ist.
- In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert zu arbeiten. Das heißt nicht die Schwächen der Zielgruppe in den Vordergrund stellen, sondern ihre Stärken. Um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren ist es sinnvoll, ihnen gute Vorbilder aus der eigenen Ethnie aufzuzeigen.

## Anmerkungen

- 1 Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migranten wurden Anfang der 70er-Jahre eingerichtet, um die damaligen Gastarbeiter in deren Muttersprache zu beraten. Die Aufgabe dieser Einrichtungen, wie z.B. die Arbeiterwohlfahrt für die Türken, bestand zunächst darin, Unterlagen aus-

zufüllen bzw. als besser bezahlte Dolmetscher zu fungieren. Die meisten Angestellten besaßen auch keine sozialpädagogische Ausbildung.

- 2 Diese beiden Sachverhalte sind die einzig legitimen Gründe das Elternhaus zu verlassen, ohne dass das Ansehen der Eltern in der Öffentlichkeit beschädigt wird.



## Literatur

**Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.):** Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München 2005.

**Gaitanides, Stefan:** Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Sozialen Arbeit. In: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz, München 2000.

**Hinz-Rommel, Wolfgang:** Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 3-4, Frankfurt a.M. 1996.

**Knapp-Potthoff, Annelie:** Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff/Liedke (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997.

**Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hrsg.):** Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung, Baden-Baden 2002.

## AM BEISPIEL DER TÜRKISCHEN JUNGEN

von Ahmet Toprak

### Einführung

Für den Einsatz der herkömmlichen konfrontativen und provokativen Methode, die primär auf den sog. „heiße Stuhl“ aufbaut, ist nicht nur eine spezielle Ausbildung notwendig, sondern auch bestimmte Jugendliche und eine Gruppensituation mit mindestens zwei pädagogischen Fachkräften. Im pädagogischen Alltag ist es aber praktisch unmöglich, diese Methode schnell und effizient auf einzelne Jugendliche anzuwenden. Die Erfahrungen des Verfassers machen deutlich, dass es wichtig ist, die Konfrontation nicht nur in Form des „heißen Stuhls“ in der Gruppe durchzuführen, sondern in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit mit einzelnen Jugendlichen. Sie kann u.a. in der „Zwischen-Tür-und-Angel-Beratung“ eingesetzt werden, ohne dafür eine umfangreiche Ausbildung zum Anti-Aggressivitäts-Trainer abschließen zu müssen.

### Was ist Konfrontative Gesprächsführung?

Konfrontative Gesprächsführung heißt, dass der Betreuer die Motive, die für das deviante Verhalten nicht relevant sind, zwar versteht, aber als Begründung nicht akzeptiert. Der Betreuer bezieht sich nur auf die mit dem Jugendlichen getroffene Vereinbarung und konfrontiert ihn permanent mit der Nichteinhaltung der verhandelten Zielvereinbarung. Die Gründe, warum der Jugendliche verhindert war, sind zwar als Hintergrundwissen von Bedeutung, spielen aber bei der konkreten Handlung und Einhaltung der Vereinbarung keine Rolle. Primäres Ziel ist es, den Jugendlichen damit zu konfrontieren, warum er sich nicht an die Abmachung gehalten hat.

### Pädagogische Anwendungsgebiete der Konfrontativen Gesprächsführung

Die Konfrontative Gesprächsführung kann in folgenden pädagogischen Feldern eingesetzt werden:

- Im schulischen Bereich, wie z.B. in den Grund-, Haupt- bzw. Berufsschulen: sowohl seitens der Schulsozialarbeiter als auch der Lehrer.
- In den Freizeitheimen, in denen eine unverbindliche „Kommstruktur“ der Klienten besteht und eine Gruppensituation auf lange Sicht nicht gewährleistet werden kann.
- In der Heimerziehung: Hier sind die Jugendlichen zwar länger anwesend, aber eine Vermischung der Rollen „Betreuer“ und „Anti-Aggressivitäts-Trainer“ ist nicht ratsam.
- In der berufsbezogenen Sozialarbeit: Auch hier sind zwar die Jugendlichen länger anwesend. Aber eine Rollenvermischung ist nicht ratsam.
- In den Bereichen der ambulanten Maßnahmen, wie z.B. Betreuungsweisungen, angeordnete Beratungsgespräche oder Drogenberatungsgespräche, nach Paragraph 10 Jugendgerichtsgesetz.

### Konfliktmodell: Drei Arten der Konfliktlösung

Dieken, Rohrmann und Sommerfeld (2004) stellen in ihrem Buch drei unterschiedliche Konfliktlösungsmodelle vor.

**a) Macht entscheidet:** Bei diesem Modell werden die Lösungen von Mächtigeren erzwungen. Macht hat derjenige, der auch über adäquate Machtmittel, wie z.B. Status, Entscheidungsbefugnisse, Geld, körperliche Überlegenheit etc. verfügt.

**b) Regeln entscheiden/Recht entscheidet:** Dieses Lösungsmodell setzt voraus, dass eine entsprechende Grundlage vorhanden ist, wie z.B. klar vereinbarte Regeln, protokollierte Beschlüsse, ein Konzept oder Gesetzestexte. Solch eine Grundlage reicht nicht immer aus, denn „Recht haben, ist noch nicht Recht bekom-



men“. Sollten sich die Konfliktparteien nicht über eine Rechtsgrundlage einigen können, braucht es eine dritte Instanz, die entscheidet.

**c) Interessen entscheiden:** Dieses Modell ist zwar die befriedigendste Form der Konfliktlösung, aber dafür die anspruchsvollste. Das Modell erfordert das Verhandeln bzw. Vermitteln, wobei die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel hilfreich sein können. Bei Bedarf müssen die Konfliktparteien ihre tiefgreifenden Wünsche und Bedürfnisse erforschen und einen Konsens suchen.<sup>1</sup>

Welche Strategie bei einem Konflikt die richtige Methode ist, muss in jedem Fall einzeln entschieden werden. Dabei hängt es immer von der jeweiligen Situation, der Vorgeschichte und dem Eskalationsgrund des Konflikts ab, wie man sich entscheidet. Van Dieken, Rohrmann und Sommerfeld schlagen vor dass,

- für den größten Teil der Konflikte der Weg der Vermittlung gewählt wird,
- für einen kleinen Teil der Hinweis auf Regeln erfolgen soll und
- nur ein geringer Teil durch Anweisung von oben erledigt werden soll.<sup>2</sup>

Bei auffälligen Jugendlichen türkischer Herkunft scheint der Weg der Konfliktlösungsstrategie „Interessen entscheiden“ nicht der geeignete Weg zu sein, weil die türkischen Jugendlichen Diskussionen und Konsensfindungswege als Schwäche der Pädagogen auslegen, die nicht in der Lage zu sein scheinen, Entscheidungen zu treffen. Dieser Weg der Konfliktlösung wird auch im Elternhaus nicht gefördert. Darüber hinaus erwarten die türkischen Eltern von pädagogischen Fachkräften mehr Rigidität und Disziplin. Auf die Frage, was die türkischen Eltern von deutschen Pädagogen bzw. Lehrern erwarten, wurden bei einer Untersuchung von Toprak (2004) folgende Ergebnisse erzielt.

**1. Dem Kind Grenzen setzen:** Die Eltern teilen die Meinung, dass in den deutschen Schulen und Institutionen ein liberales Klima herrscht und den Kindern sehr spät oder überhaupt keine Grenzen gesetzt werden. Mit Grenzen setzen meinen die interviewten El-

tern die Bestrafungspraktiken, die in den deutschen Schulen seitens der Lehrer nicht existieren.

**2. Eine klare Rollenaufteilung:** Zwischen der Schule/Lehrer/Pädagogen und den Eltern soll eine bessere Rollenaufteilung erfolgen. Wenn die Schule bzw. der Lehrer eine Entscheidung trifft, soll diese Entscheidung von den Eltern akzeptiert werden, d.h. die Schule soll in Bezug auf Schulangelegenheiten Autorität und Restriktion demonstrieren und nicht in jeder Angelegenheit die Schüler bzw. deren Eltern miteinbeziehen.

**3. Die Entscheidungen nicht immer dem Kind überlassen:** Die Entscheidungen werden aus Sicht der Eltern sehr häufig dem Kind überlassen, das aufgrund seines Alters und seiner persönlichen Reife darüber nicht entscheiden kann. Viele Kinder seien gar nicht in der Lage zu erkennen, welche weitreichenden Auswirkungen gewisse Entscheidungen haben können.

**4. Respekt einfordern:** Von den Eltern wird erwartet, dass die Lehrer und Pädagogen mehr Respekt von den Kindern bzw. Schülern einfordern. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn die Lehrer für mehr Disziplin und Ordnung sorgen. Die Rolle der Pädagogen wird seitens der Eltern als zu liberal und basisdemokratisch eingeschätzt, womit zumindest die türkischen Jugendlichen nicht immer umgehen können. Denn wie im ersten Text der Dokumentation beschrieben, ist das wichtigste Erziehungsziel der türkischen Eltern Respekt vor Autoritäten. Respekt vor Autoritäten kann nur dann umgesetzt werden, wenn Ordnung und Disziplin vorhanden sind. Diese zwei unterschiedlichen Konzepte vom „Umgang mit Autoritäten“ – einerseits die Restriktion im Elternhaus, andererseits die Liberalität in der Schule oder innerhalb der pädagogischen Institute – führen dazu, dass die männlichen türkischen Jugendlichen im Umgang mit Pädagogen überzogene Verhaltensweisen an den Tag legen.<sup>3</sup>

Im Folgenden werden zwei Konfliktkonstellationen anhand der Konfrontativen Gesprächsführung – nach den Modellen „Macht entscheidet“ bzw. „Regeln entscheiden“ – demonstriert.

## Beispielhafte Konfliktlösungsstrategien anhand der Konfrontativen Gesprächsführung

### Beispiel für ein Konfrontatives Gespräch

Hakan ist 17 Jahre alt und macht eine Lehre als Drucker in München. Er war hin und wieder in kleinere Schlägereien verwickelt, wurde aber nie polizeilich auffällig. Er ist schnell reizbar und ungeduldig. Die Lehrstelle hat er nur angenommen, weil er keine andere Alternative hatte. Sein primäres Ziel, Studium der Betriebswirtschaftslehre, musste er aufgeben. Er hat sich im Vorfeld seiner Lehre erkundigt, wie er zu einem Studium kommt. Hier konnte er feststellen, dass er nur über den zweiten Bildungsweg eine Chance hat, nämlich den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung. Er hat sich zwar als Bank- bzw.

Versicherungskaufmann beworben, hat aber lediglich Absagen bekommen, weil er nur im Besitz eines Hauptschulabschlusses ist. Seine Eltern wollen unbedingt, dass er studiert und viel Geld verdient, damit er für die Eltern und die zukünftige Familie sorgen kann. Sein Motiv für den Abschluss der Druckerlehre begründet sich nicht im Berufswunsch, sondern im Erwerb des „Scheins“.

Die Aufgaben, die in der Berufsschule an Hakan übertragen werden, macht er sehr ungern und lässt sich immer wieder von Nebensächlichkeiten, wie z.B. SMS schreiben oder Zeitung lesen, ablenken. An einem Montag gibt der Lehrer allen Schülern die Aufgabe, Farben zu mischen, um ein Gefühl für Farbkombinationen zu bekommen. Während alle Schüler ihre Sachen erledigen, spielt Hakan mit seinem Mobiltelefon und liest dabei eine Zeitung. Der Lehrer sieht das und konfrontiert Hakan mit seinem Verhalten.

**L:** Hakan, was machst du hier?

**H:** Ja, ich muss noch etwas erledigen, Herr Langfried.

**L:** Das, was du erledigen musst, ist Farben mischen. Sonst nichts.

**H:** Ja, das mache ich schon. Ich muss schnell noch ein SMS schreiben.

**L:** Das interessiert mich nicht. Du sollst die Farben mischen.

**H:** Aber Herr Langfried, ich muss meiner Mutter schnell ein SMS schreiben. Sie ist nämlich krank. Ich muss ihr das schreiben, wissen Sie?

**L:** Weiß deine Mutter, dass du jetzt in der Schule bist?

**H:** Natürlich weiß das meine Mutter.

**L:** Also, dann erwartet deine Mutter auch von dir keine SMS.

**H:** Natürlich!

**L:** Deine Mutter weiß ganz genau, dass man im Unterricht kein Handy benutzen darf.

**H:** Ja, aber ich muss ihr trotzdem ein SMS schreiben.

**L:** Was haben wir vereinbart?

**H:** Ja, das mache ich schon!

**L:** Ich habe dich gefragt, was deine Aufgabe ist.

**H:** Ja, Farben mischen halt.

**L:** Und warum machst du das dann nicht?

**H:** Ich habe gesagt, dass ich SMS schreiben muss.

**L:** Wann habe ich dir diese Aufgabe gegeben?

**H:** Ja, um neun Uhr halt.

**L:** Wie spät ist es jetzt?

**H:** Ja, weiß nicht. Ich hab keine Uhr

**L:** Auf deinem Handy gibt es eine Uhr. Schau doch mal drauf.

**H:** Ja, 10.20 Uhr.

**L:** Eine Stunde und zwanzig Minuten. Und du willst mir sagen, dass du so lange eine SMS schreibst!

**H:** Ja, ich weiß nicht.

**L:** So, du kommst jetzt mit.

**H:** Wohin?

**L:** Wir gehen Farben mischen.

**H:** Ja, gehen Sie schon mal vor. Ich komm schon.

**L:** Ich habe gesagt, du kommst mit, sofort.

**H:** Ja, ist ja gut.

**L:** So, hier sind die Sachen, die du brauchst. Ich komme in zehn Minuten wieder. Bis dahin ist die Sache erledigt. Und ich will keine Widerrede mehr hören. Sind wir uns einig?

**H:** Ja, ist ja gut.

In dem eben geschilderten Fall musste der Pädagoge einschreiten, nachdem der Konflikt bereits eskaliert war. Die Lösung des Konfliktes wurde nicht mit dem Einvernehmen der Konfliktparteien gelöst, sondern durch die Macht des Pädagogen. Dieser Stil wird im Allgemeinen bei problematischen Jugendlichen, und im besonderen bei türkischen Jungen, gut angenommen, weil er bei Wettstreit, Unnachgiebigkeit und Härte, worauf diese Jungen großen Wert legen, ansetzt. Unnachgiebigkeit ist das oberste Prinzip, das die Jugendlichen in der Erziehung, vor allem im Kontext der Freundschaft und Familienehre, erfahren. Mit diesem Ansatz können sich die pädagogischen Fachkräfte Respekt verschaffen, indem sie die Sprache der Jungen sprechen.

Es ist aber von großem Interesse, die Konfrontative Gesprächsführung nicht nur bei einem Konfliktlösungsritual einzusetzen, sondern permanent in unterschiedlichen Situationen und pädagogischen Feldern. Hier ist es zu empfehlen, die eigene Haltung zu überprüfen und ggf. den verständnisvollen Ansatz durch den konfrontativen zu ersetzen. Denn die Konfrontative Gesprächsführung ist auf Dauer nur dann erfolgreich, wenn sie unmittelbar und konsequent bei alltäglichen „Harmlosigkeiten“ eingesetzt wird. Dieser Stil bietet den Kindern und Jugendlichen Sicherheit, weil er als Grenzziehung interpretiert wird. Dadurch erlernen die Heranwachsenden unmittelbar und unmissverständlich, dass ihr Verhalten nicht „normkonform“ ist. Dieser Ansatz soll anhand von einem Fallbeispiel präzisiert werden:

### Fallbeispiel

Ali ist 10 Jahre alt und besucht die vierte Klasse einer Grundschule in München Neuperlach. Er muss morgens mit dem Bus in die Schule kommen; der Bus fährt alle zehn Minuten. Ali kommt eine halbe Stunde verspätet in die erste Unterrichtsstunde und entschuldigt sich für sein spätes Kommen durch das Verpassen des Busses. Würde die Klassenlehrerin jetzt diese Entschuldigung akzeptieren, was meistens der Fall ist, hätte Ali sehr gute Möglichkeiten, diese und später andere Entschuldigungen vorzubringen. Denn Ali ist durchaus in der Lage zu wissen, dass dieses Verhalten eine Grenzüberschreitung ist und beim nächsten Mal von ihm wiederholt, ggf. gesteigert werden muss.

Das Gespräch wird jetzt nach den Standards der Konfrontativen Gesprächsführung konstruiert, diese Entschuldigung von Ali wird nicht akzeptiert und der Sachverhalt intensiver hinterfragt:



- A:** GutenMorgen, Frau Müller!  
Entschuldigung, ich habe den Bus verpasst.  
Er ist vor meiner Nase weggefahren.
- M:** Moment, wann musstest du hier sein?
- A:** Ja, um acht Uhr.
- M:** Wie spät ist es jetzt?
- A:** Ja, wie? ... Ich weiß nicht.
- M:** Dann schau mal auf die Uhr.
- A:** Ja, es ist 8 Uhr 30
- M:** Wie oft fährt dein Bus?
- A:** Ja, ich habe den Bus verpasst.
- M:** Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.
- A:** Der ist vor meiner Nase wegge...
- M:** Du sollst meine Frage beantworten.
- A:** Ja, halt in 10 Minuten.
- M:** Undwarum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?
- A:** Ja, weil ich den Bus verpasst habe.
- M:** Der Bus fährt alle 10 Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran.  
Das stimmt also so nicht.
- A:** Ja, ich habe zu spät das Haus verlassen, und...
- M:** Beimgnächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?
- A:** Ja, ich musste frühstücken.
- M:** Dannmusst du früher aufstehen, um zu frühstücken. Dass du zu spät kommst, ist deine Schuld. Daran ist nicht der Bus schuld und auch nicht das Frühstück. Rechtzeitig aufstehen und rechtzeitig das Haus verlassen.



Ali wird höchstwahrscheinlich in einigen Wochen wieder zu spät kommen. Aber er wird die Begründung, dass er den Bus verpasst hat, nicht mehr vorbringen. Er wird sicherlich andere Gründe für seine Verspätung ausmachen und diese auch den Lehrern glaubwürdig zu erklären versuchen. Der Lehrer muss dann erneut die Konfrontation annehmen und nicht nachgeben, weil die Heranwachsenden die Grenzen ausloten wollen. Die Vorteile der Konfrontation in dieser Form können wie folgt zusammengefasst werden:

- Der Heranwachsende lernt unmittelbar, dass er dem Pädagogen nicht willkürlich erfundene Dinge erzählen kann, weil dieser sie hinterfragt und auf seine Richtigkeit hin überprüft. Das bedeutet, dass der Pädagoge den Heranwachsenden und seine Geschichte ernst nimmt und nicht oberflächlich abhandelt.
- Der Heranwachsende kann für sein Fehlverhalten nicht dieselbe Begründung anbieten, weil sie bereits widerlegt wurde. Er muss sich etwas Innovativeres überlegen, um den Pädagogen in Verlegenheit zu bringen. Wenn all seine Versuche mit demselben Stil widerlegt oder hinterfragt werden, verliert der Heranwachsende die Motivation und die Energie, um unterschiedliche Entschuldigungen zu suchen: Die logische Konsequenz ist die Pünktlichkeit.
- Diese Vorgehensweise hat einen präventiven Charakter nicht nur für den einzelnen Jugendlichen – hier Ali –, sondern auch für die anderen Heranwachsenden, weil sie plastisch miterleben, dass sie mit willkürlichen und erfundenen Begründungen den Lehrer nicht überzeugen können.

## Interpretation des Gesprächsstils

Bei genauer Betrachtung dieses Gesprächsstils sind folgende Bestandteile des Gespräches hervorzuheben:

**1. Zielvereinbarung:** Unabhängig davon, welche Probleme die Jugendlichen hier haben, möchten die Pädagogen von ihnen nur wissen, warum die Vereinbarungen bzw. die Aufgaben nicht erledigt wurden. Alle „wichtigen“ Nebenfaktoren sind als Hindernis nicht zu akzeptieren. Die Nichteinhaltung der Vereinbarung zieht sich als „roter Faden“ durch das Gespräch.

**2. Unnachgiebigkeit:** Unabhängig davon, welche Gründe vorliegen, dürfen die Pädagogen nicht nachgeben. Türkische Jungen legen Nachgiebigkeit und Basisdemokratie als Schwäche aus; das schwächt vor allem die männlichen Betreuer. Die bewusste Unter-Druck-Setzung der Pädagogen seitens der Jugendlichen in unterschiedlichen Feldern hat System. Die meisten Jugendlichen wissen sehr wohl, wie die Pädagogen „funktionieren“, weil sie „pädagogisch-trainiert“ sind. Die Devise der Jugendlichen heißt: „Ich erzähle ihm meine schlechte und traurige Kindheit, schon habe ich meine Ruhe.“ Gerade der verständnisvolle Ansatz der Pädagogen wird von Jugendlichen missbraucht und gegen sie verwendet, weil den Jugendlichen die kognitiven Hypothesen der Pädagogen vertraut sind.

**3. Widerlegen:** Alles, was vom Jugendlichen kommt, sollen die Pädagogen gegen ihn verwenden, wie z.B. die Aussage, dass Hakan im Unterricht eine SMS an seine Mutter schreiben muss. Es soll nicht in Frage gestellt werden, dass die Mutter krank ist. Aber der Betreuer konfrontiert ihn sofort damit, seine Mutter wisse sehr genau, dass man im Unterricht nicht das Mobiltelefon benutzen dürfe. Deshalb kann Hakans Mutter von ihrem Sohn keine SMS erwarten.

**4. Ständiges Wiederholen:** Die Jugendlichen versuchen permanent für ihr Verhalten keine Verantwortung zu übernehmen. Entweder sind die anderen Jugendlichen daran schuld oder aber die Mutter, weil sie krank ist etc. Auf den Jugendlichen müssen die Pädagogen so lange wiederholend einreden, dass er genervt aufgibt, seine Teilverantwortung übernimmt und keine Entschuldigung sucht.

**5. Unterbrechen und verunsichern:** Wenn die Jugendlichen nicht zum Punkt kommen oder aber bewusst vom Problem ablenken, dann sollen die Betreuer die Jugendlichen unterbrechen und wieder konfrontieren. Das permanente Unterbrechen impliziert die Tatsache, dass der Pädagoge nur an den Fakten interessiert ist, und der Rest für ihn einen sekundären Charakter hat. Dieser Stil trägt dazu bei, dass der Ju-

gendliche die Lust verliert, sein Verhalten schönzureden bzw. zu rechtfertigen.

**6. Keine Einsicht verlangen:** Einsicht verlangen ist die beliebteste Form der Pädagogen in Deutschland, wenn ein Konflikt gelöst wird bzw. gelöst werden soll. Auch die Justiz baut auf Reue und Einsicht: So wird z.B. der reuige und einsichtige Angeklagte milder bestraft als der unkooperative. Ziel ist es, dem Jugendlichen bzw. dem Angeklagten vor Augen zu führen, dass er Unrecht getan hat. Einsicht kann aber nicht verlangt werden. Das ist ein Gefühl, worauf man selbst kommen muss, entweder der Jugendliche ist einsichtig oder aber auch nicht. Die meisten Jugendlichen bzw. Angeklagten zeigen sich einsichtig, weil sie sehr genau wissen, dass sie dann milder bestraft werden. Hier lautet die Vorgehensweise der Jugendlichen: „Ich erzähle ihm (dem Pädagogen oder dem Richter), was er hören möchte, dann komme ich hier gut weg!“<sup>4</sup>.

### **Bedingungen für den Einsatz der Konfrontativen Gesprächsführung**

Die Konfrontative Gesprächsführung ist kein Allheilmittel im pädagogischen Setting, sondern eine Ergänzung im Methodenbereich. Sie soll zur Anwendung kommen, flankiert von anderen Maßnahmen, wie z.B. die Stärken des Jugendlichen hervorheben, loben oder sensibel gegenüber seinen persönlichen und sozialen Rahmenbedingungen sein. Denn nur Konfrontation kann bei bestimmten Jugendlichen kontraproduktiv sein, wenn sie nicht an anderer Stelle verarbeitet wird. Folgende Punkte sollten beachtet werden, wenn die Konfrontative Gesprächsführung angewendet werden soll.

**1. Fingerspitzengefühl und maßvoller Einsatz:** die Beziehungsebene: Nicht für jedes Kind und jeden Jugendlichen ist dieser Stil geeignet. Das Kind bzw. der Jugendliche muss persönlich und intellektuell in der Lage sein, die Konfrontation anzunehmen. Bei ruhigen und zurückhaltenden Kindern und Jugendlichen sollte man eher auf die Konfrontation verzichten, bei auffälligen sie aber bewusst einsetzen. Wichtig ist, dass die Konfrontation erst dann zum Einsatz kommt, wenn der Jugendliche die Konfrontation – latent oder bewusst – sucht.

**2. Regelbruch:** Die Konfrontative Gesprächsführung wird primär eingesetzt, wenn eine Regel oder eine Vereinbarung nicht eingehalten wird. Der Pädagoge konfrontiert den Jugendlichen mit dem Bruch der Regel.

**3. Konfliktfall:** Dieser Stil wird bei Konfliktlösungsstrategien eingesetzt und die Entscheidung nicht den

Kontrahenten überlassen. Der Pädagoge konfrontiert jeden nur mit seinem eigenen Verhalten. Es geht nicht um die Tatsache, wer Recht hat, sondern um die Übernahme der Teilverantwortung: Denn beide Parteien haben in einer Form zur Eskalierung des Konfliktes beigetragen. Ziel ist es, dass jede Konfliktpartei ihren Anteil der Verantwortung übernimmt.

**4. Prävention als Grenzziehung:** Bei sehr vielen Jugendlichen ist es pädagogisch legitim die Konfrontative Gesprächsführung auch ohne Anlass einzusetzen, weil viele türkische Jungen die Konfrontation suchen und die Grenzen der Pädagogen ausloten möchten. Wird die Grenze sehr früh und konsequent gesetzt, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass es zur Eskalation und Grenzüberschreitung kommt.

### **Schlussfolgerungen**

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ansätze als Schlussfolgerungen dargestellt werden.

**1. Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz:** Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen überhaupt, wenn man bedenkt, dass beispielsweise ca. fünfzig Prozent der Teilnehmer in den Anti-Aggressivitäts-Trainings einen Migrationsbezug haben. Auch wenn der Jugendliche mit seinem abweichenden Verhalten konfrontiert werden muss, unabhängig davon aus welchen sozialen und kulturellen Milieus sein Verhalten resultiert, sind die Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz von entscheidender Bedeutung. Denn die Konfrontation muss in der Realität und in der Lebenswelt der Jugendlichen verlaufen, wenn sie erfolgreich und effizient sein soll. Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen ge-



prägte Konfrontationen, wie z.B. „Alle türkischen Jungen sind Gewalttäter“ oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen“, können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv sein. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren die türkischen Jugendlichen sehr gereizt und fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte die Kenntnisse der kognitiven Hypothesen der Zielgruppe erwerben, können sie sicherer und bewusster die Jugendlichen konfrontieren oder an geeigneter Stelle schweigen, um eine Eskalation zu verhindern.

**2. Konfrontative Haltung:** Der konfrontative Ansatz bzw. die Konfrontative Gesprächsführung ist kein Allheilmittel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Diese Methode ist im Kontext der „Erweiterung bzw. Ergänzung der Methodenvielfalt“ zu sehen. Die Konfrontative Gesprächsführung ist weder für jeden Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Die Pädagogen müssen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung der Konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben, bevor sie den Ansatz bei den Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische Umstellung viele Übungseinheiten und zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt.

**3. Übertragung auf andere Jugendliche:** Es wurde der Versuch unternommen, diese Methode exemplarisch auf die türkischen Jungen zu beziehen. Die Erfahrungen in der Praxis machen hingegen deutlich, dass dieser methodische Stil ohne Abstriche auf deutsche und andere Jugendliche übertragen werden kann. Dieser Stil darf nicht auf den kulturellen Kontext reduziert werden, weil ebenfalls den deutschen und anderen Jugendlichen in bestimmten Kontexten mit der Konfrontativen Gesprächsführung Grenzen gesetzt werden können. Denn nicht alle deutschen und anderen Jugendlichen sind immer mit dem verständnisvollen Ansatz zu erreichen. Sie suchen die Konfrontation und möchten die Grenzen der Bezugspersonen ausloten.

**4. Übertragung auf die Mädchen:** Mädchen werden im Zusammenhang von Gewalt, Anti-Aggressivitäts-Trainings oder der Konfrontativen Methode kaum genannt. Der Anteil der Mädchen an den Gewaltdelikten und in den Anti-Aggressivitäts-Trainings beträgt unter zehn Prozent. Sind die Bedingungen der Mädchen und der Jungen gleich – sozial auffällig, sucht die Konfrontation oder verharmlost und rechtfertigt ihr abweichendes Verhalten – ist die Konfrontation ohne Abstriche auf alle Mädchen zu übertragen.

**5. Andere Übertragungsfelder:** Oben wurden die pädagogischen Felder aufgelistet, in denen die Konfrontative Gesprächsführung angewendet werden kann. Unabhängig von diesen pädagogischen Feldern kann die Konfrontative Gesprächsführung dort eingesetzt werden, wo Heranwachsende und pädagogische Fachkräfte zusammenkommen. Eine wichtige Einschränkung bzw. Bedingung muss wiederholt erwähnt werden: Der Heranwachsende muss die intellektuelle sowie persönlich-soziale Reife für die Konfrontation mitbringen.

## Anmerkungen

**1** vgl. Dieken van/Rohrmann/Sommerfeld, 2004, S. 55.

**2** vgl. ebd.

**3** vgl. Toprak, 2004, S. 124-125.

**4** vgl. oben „Unnachgiebigkeit“

## Literatur

**Dieken van, Christel/Rohrmann, Tim/Sommerfeld, Verena:** Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern, Freiburg 2004.

**Toprak, Ahmet:** Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Gesprächsführung in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen, Herbolzheim 2005.

**Toprak, Ahmet:** „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit, Herbolzheim 2004.

**Toprak, Ahmet:** „Ich bin eigentlich nicht aggressiv!“ Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen, Freiburg i.B. 2001

# PIT-HESSSEN PRÄVENTION IM TEAM



## Ein hessisches Gewaltpräventionsprogramm mit Teambildung von Schule, Polizei und Jugendhilfe

### Wofür steht PiT-Hessen?

PiT-Hessen (Prävention im Team) ist das Gewaltpräventionsprogramm der Hessischen Landesregierung im „Netzwerk gegen Gewalt“, getragen vom Hessischen Ministerium des Innern und für Sport, Hessischen Kultusministerium und Hessischen Sozialministerium.

PiT-Hessen ist ein Programm, das die Kooperation von Schule, Polizei und Jugendhilfe zur Grundlage seines Handelns macht und das Ziel verfolgt, potentielle Opfer zu stärken, in Gewaltsituationen Handlungsoptionen zu haben und damit präventiv zu wirken. Dieses Ziel wird erreicht durch:

- Teams bilden aus Vertreterinnen von Schule, Polizei und Jugendhilfe
- Trainingsmaßnahmen mit Schülerinnen und Schülern durchführen
- Impulse geben für die Personal-, Organisations- und Konzeptentwicklung insbesondere in der Schule

### Was ist Teambildung?

In jeder der beteiligten Schulen wird ein Team gebildet, das aus mindestens einem Polizeibeamten, einer Mitarbeiterin der Jugendhilfe und zwei Lehrkräften besteht.

Das Team kooperiert über einen längeren Zeitraum eng und systematisch miteinander. Teambildung ist bei PiT-Hessen eine zentrale Zielsetzung. Gewalt und Gewaltpräventionsmaßnahmen als gesamtgesellschaftliche Aufgaben zu begreifen erfor-

dert eine institutionsübergreifende Sichtweise. Deshalb geht es bei PiT-Hessen darum, dass alle beteiligten Organisationen (Schule, Polizei, Jugendhilfe) gemeinsam Gewaltsituationen einschätzen, schulische Gewaltpräventionskonzepte planen und zusammen deren Durchführung übernehmen. Institutionsübergreifende Aufgabenerledigung steht im Mittelpunkt.

Konkret heißt das, dass Polizeibeamtinnen und -beamte sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter nicht nur für punktuelle Aktionen in die Schule geholt werden, sondern zusammen mit den Lehrerinnen und Lehrern die gemeinsame Verantwortung für Inhalt, Umfang und Durchführung aller geplanten Maßnahmen zur Gewaltprävention übernehmen.

PiT-Hessen ist das erste Präventionsprogramm, bei dem in dieser umfassenden Art und Weise auf die gemeinsame Verantwortung unterschiedlicher Professionen gesetzt wird. Das Modellprojekt hat gezeigt, dass die Teambildung äußerst erfolgreich verlaufen ist. Die sich daraus ergebenden neuen Formen der Zusammenarbeit werden auch für andere Aufgaben als die der Gewaltprävention genutzt.





## Wie sehen die Trainings aus?

Bei den Schülerinnen und Schülern stehen natürlich die Trainings im Vordergrund. Die Schulteams führen mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (im Regelfall 7. oder 8. Klasse) jeweils ein Jahr lang Trainingsmaßnahmen durch, die nicht den Täter, sondern das potentielle Opfer von Gewalttaten in den Mittelpunkt rücken. Es geht darum, eine Gewaltsituation möglichst frühzeitig als solche zu erkennen und sich erst gar nicht hineinziehen zu lassen. Ist das nicht zu verhindern, sind verschiedene gewaltfreie Ausstiegsmöglichkeiten angesagt. Das Training verbindet theoretisches Wissen mit praktischen Übungen. In einem eigenen Trainingsjournal werden die persönlichen Erfahrungen festgehalten. Das Programm setzt erfolgreich auf Gewaltlosigkeit und Deeskalation. Die Kinder sind hierbei die Experten, sie kennen ihren Lebensraum mit seinen guten und schlechten Orten.

Die Mitglieder des Teams, die zuvor in einer mehrtägigen Qualifizierung ausgebildet wurden, sind an den Schulen als Trainer tätig. Zur Unterstützung ihrer Arbeit stehen ihnen ein ausführlicher Fachreader und ein regelmäßiges Coachingangebot zur Verfügung.

## PiT verändert die Organisation

Teambildung und Trainings in der Schule tragen zu einem veränderten Klima in den beteiligten Organisationen bei. Mit der Wahl für PiT-Hessen entscheiden sich die beteiligten Kooperationspartner auch für einen Prozess der Personal-, Organisations- und Konzeptentwicklung. Gewaltprävention wird ein Schwerpunkt im Schulprogramm.

Die PiT-Teams entwickeln Strategien, wie Impulse für die Personal-, Organisations- und Konzeptentwicklung insbesondere in ihrer Schule gegeben werden können. Sie ermuntern zu einer tabufreien Auseinandersetzung über Fragen verbaler, physischer, psychischer und struktureller Gewalt. Für die Erwachsenen bedeutet das: Erfahren statt Belehren.

Nachdem PiT-Hessen drei Jahre als Modellversuch in Schulen im Rhein-Main-Gebiet erprobt und durch die Philipps-Universität Marburg evaluiert wurde, geht das Programm ab Schuljahr 2007/2008 in die Fläche.



- Nähere Infos unter [www.pit-hessen.de](http://www.pit-hessen.de)



## TeilnehmerInnenverzeichnis

### 19. Dezember 2006

<b>Aumüller, Doris</b>	Schule am Sommerhoffpark, Frankfurt	<b>Riebel, Hermann</b>	Jugendamt/Kreis Bergstrasse, Heppenheim
<b>Bauer, Günter</b>	Jugend- u. Sozialamt Frankfurt	<b>Rohr, Wolfgang</b>	Kinder- u. Jugendzentrum Biebrich
<b>Bayer, Ramon</b>	Jugendzentrum Atrium, Schwalbach	<b>Schaum, Jürgen</b>	Bethmannschule Frankfurt
<b>Combecher, Brigitte</b>	Jugendclub Kleines Zentrum, Frankfurt	<b>Schlimme, Peter</b>	Jugendbildungswerk Kreis Groß-Gerau
<b>Coutandin, Christine</b>	Jugendzentrum Fechenheim, Frankfurt	<b>Schöbel, Gaby</b>	Rhein-Main-Jobcenter, Frankfurt
<b>Demirezen, Muhsin</b>	Jugendzentrum Komma, Langen	<b>Schütz, Volker</b>	KKS Kelsterbach u. Museum Bischofsheim
<b>Fonzen, Frank</b>	Mobile Beratung Eppstein	<b>Schwinn, Steffen</b>	
<b>Francescon, Guido</b>	Sportjugend Hessen, Frankfurt	<b>Sechtling, Gerhard</b>	Hessisches Sozialministerium, Wiesbaden
<b>Friedrichs, Dirk</b>	PiT-Hessen, Frankfurt	<b>Shari, Joe</b>	Jugendclub Kleines Zentrum, Frankfurt
<b>Gros, Christian</b>	Evang. Jugendzentrum Dörnigheim	<b>Sieling, Christian</b>	Jugendbildungswerk Kreis Offenbach
<b>Hebisch, Thorsten</b>	Jugendtreff Hans-Böckler-Haus, Hanau	<b>Skrodzki, Jan</b>	
<b>Herrmann, Mike</b>	Team Kinder- u. Jugendarbeit, Erlensee	<b>Soßenheimer, Roland</b>	T-Haus/Evang. Kinder- und Jugendtreff, Hanau
<b>Hölzinger, Lukas</b>	Stadt Friedberg	<b>Stiep, Anne</b>	Georg-Büchner-Schule Frankfurt
<b>Jürgs, Liese</b>	Stadt Friedberg	<b>Taskin, Cihad</b>	Jugendbildungswerk Kreis Offenbach
<b>Khalil, Nassif</b>	Polizeipräsidium Frankfurt	<b>Tuyun, Nedim</b>	Kinder- und Jugendzentrum Biebrich
<b>Kliem, Dieter</b>	Jugendtreff Hans-Böckler-Haus, Hanau	<b>Wallner-Rübeling, P.</b>	Rhein-Main-Jobcenter, Frankfurt
<b>Köller, Udo</b>	Jugendzentrum Fechenheim	<b>Wanielik, Reiner</b>	Paritätisches Bildungswerk, LV RLP/Saarland, Saarbrücken
<b>K.-Yagmur, Sabine</b>	Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e. V., Frankfurt	<b>Weiss, Peter</b>	Georg-Büchner-Schule, Frankfurt
<b>Kuch, Dieter</b>	Bethmannschule Frankfurt	<b>Wiltz, Robert</b>	Diakonisches Werk Bergstrasse, Heppenheim
<b>Kuttenkeuler, M.</b>	Jugendpflege der Stadt Gießen	<b>Winkler, Jörg</b>	Caritas-Verband Frankfurt/ Jugendhaus Goldstein, Frankfurt
<b>Landmann, Marko</b>	Stadt Friedberg		
<b>Melcher, Marc</b>	Kinderhaus Regenbogen, Hanau		
<b>Melem, Jurij</b>	Jugendzentrum Komma, Langen		
<b>Mildner, Marcus</b>	Schulsozialarbeit/Amt für Soziale Arbeit, Wiesbaden		
<b>Nörber, Martin</b>	Hessischer Jugendring, Wiesbaden		
<b>Nolte, Dino</b>	Evang. Jugend der EKKW, Kassel		
<b>Otto, Julia</b>	Hessisches Sozialministerium, Wiesbaden		
<b>Persson, Marion</b>	Diakonisches Werk Bergstrasse, Heppenheim		
<b>Platen, Ralf</b>	Kreisstadt Groß-Gerau		

### 8. Februar 2007

<b>Akman, Volkan</b>	KUBI e. V., Frankfurt
<b>Aslan, Selman</b>	Jugendzentrum Eschborn
<b>Berthold, Sabine</b>	Jugendbüro Sossenheim
<b>Bienert, Susanne</b>	Stadtverwaltung Friedrichsdorf
<b>Brand-Böhl, A.</b>	Stadt Hofheim

**Bremser, Michaela** Jugendpflege Hadamar  
**Brix, Ingmar** Amt f. Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Butzbach, Matthias** Jugendpflege Hadamar  
**Deckenbach, Anne** Amt f. Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Diez, Fredi** KJH Fechenheim, Frankfurt  
**Dorsch, Melanie** Haus der Jugend/Stadt Hofheim  
**Eichelmann, Britta** Kinder- und Jugendbüro Pohlheim  
**Eigenbrodt, Dieter** Stadt Marburg/Jugendförderung  
**Filzinger, Werner** Jugendbildungswerk Vogelsbergkreis  
**Friedrichs, Dirk** PiT-Hessen, Frankfurt  
**Grüll, Peter** Stadtverwaltung Rüsselsheim  
**Goldberg, Andreas** Jugendpflege Lauterbach  
**Göndocs, Alfred** Jugendbildungswerk Stadt Rüsselsheim  
**Hausmann, Rüdiger** Paritätisches Bildungswerk, Frankfurt  
**Hellenbart, Susanne** Amt für Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Hermann, Monika** Paritätisches Bildungswerk, Frankfurt  
**Jung, Oliver** Amt für Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Knapp, Hanna** Jugendpflege Hadamar  
**Krimm, Nicole** Amt f. Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Leidinger-Müller, N.** Diakonisches Werk Gießen  
**Manneschmidt, M.** Stadt Hofheim/Team Kinder- und Jugendarbeit  
**Marx, Marit** Stadt Kelkheim/Referat für Jugend  
**Neubauer, Petra** Haus der Jugend/Stadt Hofheim  
**Niemann, Karl-Heinz** Stadt Eschborn/Abenteuerspielplatz  
**Nörber, Martin** Hessischer Jugendring, Wiesbaden  
**Ries, Frau** Jugendzentrum Eschborn  
**Rudolph, Jörg** Amt für Soziale Arbeit/GMZ Schelmengraben, Wiesbaden  
**Rudolph, Tamara** Diakonisches Werk Gießen  
**Schmidt, Holger** Stadt Kelkheim/Referat für Jugend  
**Schneider, Rolf** Jugendzentrum Eschborn  
**Schünemann, C.** Stadtverwaltung Friedrichsdorf

**Schuber, Jörg** Stadt Hofheim/  
Team Kinder- und Jugendarbeit  
**Simon-Schramm, S.** Jugendbildungswerk Main-Kinzig-Kreis  
**Staudt, Bernhard** Stadt Kelkheim/Referat für Jugend  
**Timmer, Thorsten** Haus der Jugend/Stadt Hofheim  
**Wilhelm, Marco** DPSG Aarbergen

## 5. März 2007

**Bistron, Marian** Jugendförderung der Stadt Griesheim  
**Blindauer, Edith** Schule am Sommerhoffpark, Frankfurt  
**Burkhardt, Maren** SJD-Die Falken LV RLP, Mainz  
**Dörrbecker, Joh.** Jugendzentrum Holzwurm, Gießen  
**Dürr, Alexander** Stadt Eltville  
**Feuersänger, Ariane** Jugendzentrum Holzwurm, Gießen  
**Filsinger, Andrea** Jugendförderung Heusenstamm  
**Fischer, Brigitte** Schule am Sommerhoffpark, Frankfurt  
**Förster, Dominik** Jugendförderung der Stadt Griesheim  
**Friedrichs, Dirk** PiT-Hessen, Frankfurt  
**Gerbes, Martin** Intern. Jugendzentrum SKA e. V., Darmstadt  
**Gerth, Florian** Jugendbildungswerk Wetzlar  
**Grunwald, Christian** Jugendförderung der Stadt Griesheim  
**Guillermo, Massiel** Jugendzentrum Holzwurm, Gießen  
**Henniger, Ines** Intern. Jugendzentrum SKA e. V., Darmstadt  
**Herrmann, Jörg** JUZ Falkenheim, Offenbach  
**Hofmann, Anne** KJH Fechenheim, Frankfurt  
**Hübenthal, Jens** Haus der Jugend/Stadt Hofheim  
**Huinink, Christine** Jugendhaus Neu-Anspach  
**Jorga, Gabriele** Schule am Sommerhoffpark, Frankfurt  
**Klitsch, Johanna** Jugendzentrum Holzwurm, Gießen  
**Kloss, Marcello** Stadt Frankfurt/Amt für multikulturelle Angelegenheiten  
**Koch, Ulrike** Stadt Eltville



<b>Krause, Peter</b>	Stadtverwaltung Friedrichsdorf	<b>Unger, Frank</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen
<b>Kreh, Ursula</b>	Rhein-Main-Jobcenter, Frankfurt	<b>Weinhold, Rudi</b>	Stadt Schwalbach/Spielmobil
<b>Kröhne, Christian</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen	<b>Wieghardt, Achim</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen
<b>Kroll-Naujoks, Ute</b>	Diak. Werk/Gemeinwesenarbeit Gießen-West	<b>Winterscheidt, M.</b>	Intern. Jugendzentrum SKA e. V., Darmstadt
<b>Kunz, Kathrin</b>	ASD, Sozialrathaus Bergen-Enkheim	<b>Yergök, Atilla</b>	Stadt Frankfurt/Amt für multikulturelle Angelegenheiten
<b>Kurnaz, Mustafa</b>			
<b>Kurth, Kai</b>	Internationaler Bund, Frankfurt		
<b>Lässle, Birgit</b>	ASD, Sozialrathaus Bergen-Enkheim		
<b>Mai, Christina</b>	Jugendförderung Landkreis Darmstadt-Dieburg		
<b>Maisch, Florian</b>	Stadt Eltville		
<b>Martin, Klaus-Peter</b>	Jugendbüro Neu-Isenburg		
<b>Merkle, Angela</b>	basa e. V., Neu-Isenburg		
<b>Mohamad, Fazil</b>	Intern. Jugendzentrum SKA e. V., Darmstadt		
<b>Morais, Eva</b>	Jugendförderung Heusenstamm		
<b>Müller, Nicole</b>	Jugendpflege Sinn		
<b>Nörber, Martin</b>	Hessischer Jugendring, Wiesbaden		
<b>Oehne, Jon A.</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen		
<b>Pappert, Markus</b>	Städt. Jugendclub Oberste Gärten, Bad Homburg		
<b>Pfeiffer, Petra</b>	ASD, Sozialrathaus Bergen-Enkheim		
<b>Picard, Conny</b>	Schule am Sommerhoffpark, Frankfurt		
<b>Rauh, Lydia</b>	Kreisjugendring Main-Taunus, Hofheim		
<b>Richter, Lars</b>	Jugendförderung Landkreis Darmstadt-Dieburg		
<b>Rinn, Annke</b>	Diak. Werk/Gemeinwesenarbeit Gießen-West		
<b>Rückauf, Sabrina</b>	Jugendhaus Neu-Anspach		
<b>Schäfer, Christine</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen		
<b>Schmidt, Simon</b>	Jugendzentrum Holzwurm, Gießen		
<b>Schuber, Kai</b>	AG Jungenarbeit Darmstadt		
<b>Sechtling, Gerhard</b>	Sozialministerium, Wiesbaden		
<b>Toukad, Boujemaa</b>			
<b>Tullius, Christoph</b>	SJD-Die Falken LV RLP, Mainz		
<b>Uhlem.-Groeger, A.</b>	Stadt Schwalbach/Spielmobil		



### **Hessischer Jugendring**

Schiersteiner Str. 31-33  
65187 Wiesbaden  
Telefon 0611 - 817 0  
Telefax 0611 - 817 32 60  
[info@hessischer-jugendring.de](mailto:info@hessischer-jugendring.de)  
[www.hessischer-jugendring.de](http://www.hessischer-jugendring.de)

HESSEN



### **Hessisches Sozialministerium**

Dostojewskistraße 4  
65187 Wiesbaden  
Telefon 0611 - 817 0  
Telefax 0611 - 817 32 60  
[poststelle@hsm.hessen.de](mailto:poststelle@hsm.hessen.de)  
[www.hessen.de/hsm](http://www.hessen.de/hsm)