



INTERKULTURELLE VERSTÄNDIGUNG

„Türkische“ Jungen:

Namus ve Arkadaşlık

Inhalt

Vorwort	3
Interkulturelle Verständigung Sabine Handschuck und Marina Khanide	5
Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen Dr. Ilhami Atabay und Sema Mühlig-Versen	10
Männlichkeit – Konflikte – Delinquenz Wolfgang Fänderl und Dr. Ahmet Toprak	13
Rechts- und Unrechtsbewusstsein Dr. Peter A. Menzel und Gregor Sterzenbach	15
Familienstruktur und Jungenarbeit Dr. Ilhami Atabay	17
Die Rolle der „türkisch-muslimischen“ Frau in Deutschland Sema Mühlig-Versen	21
Wie heiß ist der heiße Stuhl? Dr. Ahmet Toprak	25
Rechtsverhalten und moralische Reife Dr. Peter A. Menzel und Gregor Sterzenbach	32
Evaluation der Einstiegsfortbildungen Uschi Sorg	38
Referentinnen und Referenten	74



Vorwort

Ende 1999 wurden im Kinder- und Jugendhilfeausschuss der Stadt München die Ergebnisse der Studie „Gewalt im Leben Münchener Jugendlicher“ von Peter Wetzel, Christian Pfeifer und anderen bekannt gegeben. Besonders der Befund, dass Gewalttätigkeitsraten junger Migranten mit zunehmender Aufenthaltsdauer steigen, erregte Aufsehen. Die Aussage bezog sich insbesondere auf die Gruppe der männlichen Jugendlichen türkischer Herkunft. „Türkische“ Jungen wurden damit zur „Problemgruppe“. Als Erklärung für die höhere Bereitschaft, Gewalt auszuüben, aber auch Gewalt erfahren zu haben, diente die Theorie eines inneren Kulturkonfliktes.

In der Fachöffentlichkeit kam es zu einer kontroversen Diskussion. Die Bedeutung sozialer Benachteiligungen und gesellschaftlicher Abwertung, die Tatsache, dass türkische Migranten keine homogene Gruppe sind und die Frage, inwieweit kulturelle Einflüsse der Herkunftsgesellschaft einerseits und der Aufnahmegesellschaft andererseits den Alltag von Migrantenjugendlichen konfliktuell bestimmen, spielten in dieser Diskussion eine Rolle.

Angeregt durch die Ergebnisse der Studie einerseits und die Kritik an der kulturalistischen Interpretation ihrer Ergebnisse andererseits wurde die Fortbildungsreihe „Türkische“ Jungen konzipiert. Themen der zweitägigen Einführungen sind interkulturelle Aspekte bei der Wahrnehmung von Familienstrukturen und Erziehungsverhalten in türkischen Familien, Männerrolle und Ehrbegriff sowie Rechts- und Unrechtsbewusstsein. „Namus ve Arkadaşlık – Ehre und Männerfreundschaft“ wurden dabei zu zwei Schlüsselbegriffen für das Verstehen von Jungen und jungen Männern, deren Familienursprung in der Türkei liegt. Drei zweitägige Aufbauseminare vertieften jeweils eines der genannten Themen.

Die Ziele der Fortbildung waren ein besseres Erkennen kulturbedingter Verständigungsschwierigkeiten, ein besseres Verstehen der Lebenssituation jugendlicher Migranten aus dem türkischen Kulturkreis, eine differenziertere Wahrnehmung der Zielgruppe und die Erarbeitung eines gemeinsamen Wissensstandes, der die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Berufsfeldern der teilnehmenden Personen verbessern sollte.

Zielgruppe waren Beamtinnen und Beamte der Jugendpolizei, Fachkräfte der Jugendgerichtshilfe, Jugendsozialarbeit und der Bewährungshilfe sowie Jugendrichterinnen und Jugendrichter.

Die Ziele bestimmten die Auswahl der Referentinnen und Referenten. Sie verfügen alle über Erfahrungen in der interkulturellen Arbeit und kommen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Die Hälfte des Teams verfügt selbst über Migrationserfahrungen. Die inhaltlichen Themen konnten so aus unterschiedlichen Perspektiven vermittelt werden.

Zur Vorbereitung auf die Seminare erhielten die Teilnehmenden bereits vorher die im Folgenden veröffentlichten Unterlagen. Sie sollten einen ersten Einstieg in die Themenschwerpunkte bieten. Sie wurden von Konzept 139 als Loseblattsammlung entworfen und mitsamt dem dazugehörigen Klemmbrett etwa zwei Wochen vor Seminarbeginn an die Teilnehmenden verschickt.

Die Einführungsseminare wurden evaluiert. Es sollte einerseits überprüft werden, ob die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Andererseits sollten die Evaluationsergebnisse Anhaltspunkte für Verbesserungen bieten und den Fortbildungsbedarf für die Vertiefungsseminare ermitteln.





Finanziert wurde die Fortbildungsreihe im Rahmen eines Modellprojektes durch das Sozialreferat/Stadtjugendamt der Landeshauptstadt München einschließlich der Evaluation und der vorliegenden Dokumentation. Verantwortlich für Koordination und Konzeption war die Beauftragte für interkulturelle Arbeit. Das Konzept wurde in Kooperation mit INKOMM – Projektzentrum für Interkulturelle Kommunikation (Referat für Migration, AWO Landesverband Bayern) entwickelt. Eine Referentin, ein Referent, Moderation und Räumlichkeiten wurden von INKOMM in das Modellprojekt eingebracht.

Die vorliegende Dokumentation soll andere Fortbildungsträger zu eigenen Angeboten motivieren. Das Beispiel der gelungenen Kooperation motiviert vielleicht zu weiteren gemeinsamen Projekten von öffentlicher und freier Jugendhilfe.

Sabine Handschuck
Beauftragte für interkulturelle Arbeit



Interkulturelle Verständigung

Eine interkulturelle Fortbildung zum Thema türkische männliche Jugendliche ist eine Gratwanderung. Durch die Einschränkung der Zielgruppe findet bereits Ethnisierung statt. Schwierig ist zudem, dass der Anknüpfungspunkt eine Studie zum Gewalterleben ist. Die gedankliche Verbindung zwischen „Ausländer“ und „Kriminalität“, zwischen „türkischen männlichen Jugendlichen“ und „Gewaltbereitschaft“ wird unterstützt, was den offenen Zugang erschwert und die Gefahr in sich birgt, Vorurteile festzuschreiben. Dann stellt sich noch die Frage, wer mit dem Begriff „türkische Jungen“ gemeint ist.

Andererseits ist die Leugnung der Untersuchungsergebnisse der Studie „Gewalt im Leben Münchner Jugendlicher“ von Dr. Wetzels u.a. ebenso wenig eine Lösung, wie spezifischen Sozialisationserfahrungen von Migrantenjugendlichen eine kulturelle Dimension abzusprechen. Es muss also ein Mittelweg gefunden werden, der weder gängigen Stereotypen Vorschub leistet noch vermeidet, kulturelles Konfliktpotenzial genau zu betrachten. So ist das Ziel der Fortbildung, Hintergrundwissen zu vermitteln, kulturelle Unterschiede zu benennen, gleichzeitig aber auch kulturelle Zuschreibungen aufzulösen, zu differenzieren, um eine interkulturelle Arbeit mit der Zielgruppe erst zu ermöglichen.

Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Ein Ergebnis der genannten Studie war, dass Gewalttäterraten junger Migranten mit zunehmender Aufenthaltsdauer steigen. Als Erklärung für dieses Phänomen wurde ein „innerer Kulturkonflikt“ bei den jungen Migranten angenommen. Sie würden zwischen den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft einerseits und den Erwartungen ihrer Eltern andererseits stehen, die die Herkunftsgesellschaft ihrer Ethnie repräsentieren. Diese Erklärung betont kulturelle Differenz und lenkt den Blick weg von der konkreten Lebenssituation vieler Migranten.

Ausländische Haushalte sind finanziell schlechter gestellt, leben beengter, zahlen gleichzeitig höhere Mieten pro Quadratmeter. Ausländische Kinder sind in den Kindergärten, ausländische Jugendliche sind in weiterführenden Schulen gegenüber ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Die ausländische Bevölkerung stuft ihren sozialen Status niedriger ein (vgl. Studie zur Lebenssituation ausländischer Bürgerinnen und Bürger in München, 1997). Ein anderer Erklärungsansatz wäre, dass ausländische Jugendliche sehr früh ihre geringeren Chancen im Berufs- und Bildungsbereich realisieren. Sie sind damit konfrontiert, dass trotz hoher Anpassungsleistung ihr sozialer Status gering ist.

Weidner und Mahlzahl haben das Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und junger Männer in der Jugendanstalt Hameln untersucht. Sie zeigten auf, dass ein Zusammenhang zwischen Gewaltbereitschaft und dem Gefühl der Aufwertung besteht. Die Täter beschreiben sich selbst als durchsetzungsstark, dominant und selbstbewusst: „Sie genießen den Respekt der Bürger, die nur ihretwegen die Straßenseite wechseln“. (Weidner/Kilb/Kreft (Hrsg.) 1997, S. 44) Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Nationalität, Geschlecht und Generation Kategorien sein können, die eine differenzierte Wahrnehmung erschweren. Ob Gewalt von Migrantenjugendlichen ihre Ursache in inneren Kulturkonflikten hat oder in dem Bedürfnis, soziale Benachteiligung und gesellschaftliche Abwertung zu kompensieren, muss überprüft werden.





Sicher kann die Hypothese eines „inneren Kulturkonfliktes“ keine ausreichende Erklärungsgrundlage sein. Dennoch ist es notwendig, der Frage nachzugehen, ob es kulturell unterschiedliche Konzepte von Männlichkeit, von Gruppenzugehörigkeit, von Ehre, Recht und Unrecht gibt, wie diese aussehen und welche interkulturellen Verständigungsschwierigkeiten sich daraus ergeben können.

Das erklärte Ziel der Fortbildung ist es, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu stärken. Doch was verbirgt sich hinter diesem Begriff? Je nach Kontext wird er unterschiedlich verwendet. Aus diesem Grund sollen die Begriffsdefinitionen, auf denen das Fortbildungskonzept basiert, an dieser Stelle erläutert werden.

Kultur

Kultur ist ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Werteorientierungen, mit dem gesellschaftliche Gruppen auf strukturell bedingte Anforderungen reagieren. Es ist ein dem Wandel unterliegendes Orientierungssystem, das die Werte, das Denken und Handeln von Menschen in sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten definiert. (vgl. Thomas 1993, S. 379 f.)

Vereinfacht ausgedrückt wird hier Kultur als Alltagskultur einer gesellschaftlichen Gruppe beschrieben. Wie wir handeln, denken und fühlen, ist an einen kulturellen Kontext gebunden. Dieser ist nicht ein für alle Mal gegeben, sondern verändert sich. Faktoren wie Nationalität, Ethnie, Religion reichen nicht aus, um einen kulturellen Kontext zu beschreiben. Gesellschaftliche Gruppen unterscheiden sich auch durch den sozialen und ökonomischen Status, wie das vorangegangene Beispiel zeigt, und durch viele weitere Faktoren, wie Bildung,

Geschlecht, Beruf, politische und sexuelle Orientierung usw. Dazu kommt, dass Menschen gleichzeitig unterschiedlichen Gruppen angehören.

Die Faktoren Generation und Aufenthaltsdauer spielen z.B. bei der Beurteilung von Strafe eine Rolle. In den Niederlanden wurde das Straferleben von türkischen Jungen und jungen Männern untersucht. Ein Ergebnis war, dass die Jugendlichen Strafe eine andere Bedeutung zumessen als ihre Eltern. Sie gaben an, dass Türken der ersten Generation erwarten würden, dass Strafen hart sind, um Disziplin durchzusetzen. Pädagogische Ziele und die Verbesserung der Zukunftsaussichten der Jugendlichen als Bestandteil von Strafe würden Befremden auslösen. Die Jugendlichen halten dagegen eine Strafe verbunden mit Unterstützung für sinnvoll. Eine Arbeitsstrafe, die in Beziehung zur Tat steht und mit dem Erwerb von beruflichen Fertigkeiten verbunden ist, würde eine Verhaltensänderung nachhaltiger unterstützen als eine Haftstrafe, vorausgesetzt, die Jugendlichen könnten dabei ihr Gesicht wahren. Beide Generationen sind sich einig, was die Beurteilung von pädagogischen Maßnahmen wie Beschäftigungstherapie oder Sport als Bestandteil von Strafe betrifft. Sie werden als blödsinnig empfunden, weil weder der Bezug zur Tat hergestellt werden kann noch ein „Ausgleich“ stattfindet.



Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, das eigene System von Regeln und Normen zu reflektieren und in Beziehung zu anderen zu setzen, ohne diese abzuwerten. So wird die eigene Sichtweise, das eigene Regelsystem zu einer Perspektive unter anderen. Unterschiede in verschiedenen Orientierungssystemen können wahrgenommen werden. Auf der Basis von Anerkennung können Unterschiede benannt werden und interkulturelle Übersetzungsarbeit kann stattfinden. So werden interkulturelle Missverständnisse verringert. Interessensgegensätze können als solche erkannt, formuliert und damit bearbeitbar gemacht werden. Konfliktbewältigungsstrategien, die verschiedene Orientierungssysteme berücksichtigen, können entwickelt werden. Interkulturelle Kompetenz beschreibt damit Handlungskompetenz in kulturellen Überschneidungssituationen.

Das eigene kulturelle Orientierungssystem zu reflektieren ist schwieriger, als es sich zunächst anhört, denn es ist weitgehend unbewusst. Beispielsweise kann es schon bei einer kurzen interkulturellen Begegnung zu Fehlinterpretationen kommen, weil der als angemessen empfundene Abstand zwischen zwei Personen nicht übereinstimmt. Während die eine Person den Abstand als zu groß empfinden kann, kann er für die andere Person zu gering sein, um ein Gespräch zu ermöglichen. Beide Personen werden, ohne es bewusst zu bemerken, versuchen, den für sie als „normal“ empfundenen Abstand zwischen sich herzustellen: Die eine rückt kaum merklich näher, die andere weicht entsprechend zurück. Bei beiden kann ein Unwohlgefühl entstehen, das Fehlinterpretationen auslöst. Während sich bei der einen Person das Gefühl einstellen kann, die andere Person sei an einem Gespräch desinteressiert, sei kühl und zurückweisend, kann bei der ande-

ren Person das Gefühl entstehen, vereinnahmt, bedrängt oder gar belästigt zu werden. Dass hier ein interkulturelles Missverständnis vorliegt, wird beiden Personen nicht bewusst.

In der bereits erwähnten niederländischen Untersuchung zum Straferleben von türkischen Jugendlichen gaben diese an, dass sie sich von ihren Gesprächspartnern oft nicht verstanden fühlten. Ihre indirektere Kommunikationsform würde sich von der der Niederländer unterscheiden, ihr eigenes Erleben von Unrecht und Strafe würde nicht wahrgenommen. Sachverständige gaben an, dass auch die nonverbale Kommunikation, wie etwa Blickkontakt und Körperhaltung, häufig fehlinterpretiert würden.

Eine Möglichkeit, sich der eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden, um sie in Beziehung zu anderen kulturellen Orientierungssystemen setzen zu können, ist die Analyse von Kulturkategorien, die das eigene System bestimmen. Es gibt Kulturen, die beispielsweise eher direkt oder eher indirekt kommunizieren, die eher personen- oder eher sachbezogen sind, die sich in ihren Zeit- und Raumkonzepten unterscheiden, die eher individualistisch oder eher kollektivistisch geprägt sind oder eine höhere oder niedrigere Machtdistanz aufweisen.

Machtdistanz

Die Kulturkategorie Machtdistanz beschreibt das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist. Institutionen wie Familie, Schule und die Gemeinschaft bilden die Hauptelemente einer Gesellschaft (vgl. Hofstede 1993).



Auch wenn bei dieser Definition die Machtdistanz aus der Wertigkeit der weniger mächtigen Mitglieder heraus erklärt wird, so ist zu berücksichtigen, dass in einer hierarchisch aufgebauten Struktur dieselbe Person sowohl mächtig in Bezug auf die unteren Ebenen als auch weniger mächtig in Bezug auf über ihr stehende Personen zu sehen ist.

Nach einer Untersuchung von Geert Hofstede liegt die Türkei innerhalb von 53 untersuchten Ländern an zwanzigster Stelle, die ehemalige Bundesrepublik Deutschland liegt an Platz 44. Relativ zur Bundesrepublik ist die Türkei somit ein Staat mit einer hohen Machtdistanz, Ungleichheiten werden damit eher akzeptiert.

Wie wirkt sich dies nun im Einzelnen auf das Verhalten der einzelnen Mitglieder untereinander aus?

Türkische Kinder lernen von klein auf, Eltern gegenüber gehorsam zu sein und auch anderen Autoritätspersonen, selbst älteren Geschwistern, zu gehorchen. Die Förderung von Unabhängigkeit ist nicht primäres Erziehungsziel, sondern das Erlernen von Respektbezeugung und Ehrerbietung. Dieses ungleiche Verhältnis bleibt ein Leben lang bestehen. Kinder mögen z.B. beruflich erfolgreicher werden als ihre Eltern es waren, dennoch obliegt es immer den Kindern, den Eltern Respekt zu zollen.

Dieses System von Ungleichheit setzt sich in der Schule fort. Schüler haben den Lehrern Respekt zu zeigen. Der Unterricht dient dazu, Wissen zu vermitteln und zu richtigem Verhalten zu erziehen und nicht, einen eigenen Standpunkt vertreten zu lernen. Selbst wenn der Lehrer in einer Sache eventuell im Unrecht ist, wird dies nicht unbedingt ausgesprochen. So ist es durchaus üblich, sich zu erheben, wenn der Lehrer den Klassenraum betritt.

Auch außerhalb der Schule bleibt der Lehrer eine Respektsperson, die Ungleichheit wird nicht aufgehoben. Auch hier bleibt das Ver-

hältnis über die Schulzeit hinaus bestehen, so dass auch ältere Menschen Lehrern Respekt zollen. So kann das manchmal sehr lockere Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in Deutschland manche Türken durchaus befremden. Das kann dazu führen, dass dieser Lehrer als nicht geeignet gewertet wird, da er nicht in der Lage ist, den ihm zustehenden Respekt einzufordern. Die Qualität dessen, was der Einzelne lernt, hängt somit von der Qualität des Lehrers ab. Gleichzeitig besteht ein enges Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Schüler und dem Lehrer.

In der Türkei ist der Lehrer gleichzeitig der Vertreter des Staates. Ihm obliegt es, die Kinder aufzuklären und zu guten Staatsdienern zu erziehen. In allen Schulen in der Türkei sind Texte angebracht, in denen Atatürk (der Gründer der türkischen Republik) den besonderen Stellenwert und die Verantwortung der Lehrer hervorhebt.

Ähnliche Mechanismen können in der Türkei am Arbeitsplatz und auf politischer Ebene beobachtet werden. So ist es den Arbeitern eines Hotels z.B. strikt untersagt, in ihrer Freizeit die Diskothek der Ferienanlage aufzusuchen. Gleichzeitig übernimmt der Arbeitgeber eine Vaterfunktion, z.B. wenn der Arbeiter nicht in der Nähe des eigenen Zuhauses wohnt. Das kann so weit gehen, dass der Arbeitgeber eine geeignete Frau für seinen Angestellten sucht. Selbst auf politischer Ebene kann beobachtet werden, dass dem politischen Oberhaupt die Funktion eines fürsorgenden Vaters zugeschrieben wird – so wird der Gründer der türkischen Republik „Vater der Türken“ genannt.



Statussymbole spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Bereits anhand der Büroeinrichtung kann die jeweilige Position innerhalb der Hierarchie erkannt werden. Auch hier bleibt das Verhältnis über die Arbeitszeit hinaus bestehen – selbst bei einer Begegnung auf der Straße ist das Verhalten bestimmt von dem jeweiligen Platz in der Hierarchie: Wer begrüßt wen, wer wird initiativ? Wer beendet das Gespräch? So begrüßt der „unten Stehende“ den „über ihm Stehenden“, das Gespräch geht aber wiederum von diesem aus.

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen den Begriffen der Ehre, dem Ansehen und der gesellschaftlichen Stellung. So kann ein Mensch, der „ehrlos“ gehandelt hat, sein Ansehen nur schwer halten und verliert damit auch seine gesellschaftliche Position, selbst wenn er sie formal noch inne hat (z. B. als Lehrer). Respekt und Achtung wird ihm nicht mehr gezollt, und er kann letztlich seine Aufgaben nicht mehr wirklich erfüllen.

Insgesamt gilt es jedoch auch hier zu differenzieren und von der Lebenswelt der jeweiligen Jugendlichen auszugehen. Die vorangegangenen Beispiele beziehen sich auf männliche Rollenträger. Natürlich gibt es auch im türkischen Schulsystem weibliche Lehrkräfte, weibliche Vorgesetzte im Arbeitsleben sind aber im Vergleich zu Deutschland wesentlich seltener.

Im Rahmen der Veranstaltung wird zu untersuchen sein, ob die Kulturkategorie Machtdistanz für in Deutschland lebende und aufgewachsene Jugendliche türkischer Herkunft eine Rolle spielt und ob – und wenn ja, wie – sie das Geschlechterverhältnis beeinflussen kann.

Literatur

Handschuck, Sabine:

Dokumentation Interkulturelle Jungenarbeit.
München 2000

Hofstede, Geert:

Interkulturelle Zusammenarbeit.
Wiesbaden 1993

Klooster/van Hoek/van't Hoff:

Allochtonen en strafbeleving. Den Haag 1999

Schiffauer, Werner:

Die Gewalt der Ehre. Frankfurt/Main 1983

Türkei – Programm der Körper-Stiftung (Hrsg.):

Ehre und Würde. Hamburg 2000

Tertilt, Hermann:

Turkish Power Boys. Frankfurt/Main 1996

Weidner/Kilb/Kreft (Hrsg.):

Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel 1997



Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen

In München leben ca. 1,2 Millionen Menschen, davon sind 22,5% nichtdeutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger (277 048). Innerhalb dieser Gruppe kommen 17% aus der Türkei. Von den 954 802 deutschen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern haben nach Einschätzung des Statistischen Amtes 40 000 eine doppelte Staatsbürgerschaft (Statistisches Amt München 01.01.2000).

Bei den Jugendlichen türkischer Herkunft in München handelt es sich bereits zumeist um die dritte Generation. Zum Verstehen ihrer Lebensweise ist es wichtig, die Familienstrukturen, die Erziehungsvorstellungen sowie die Bedeutung des Islam zu kennen.

Familienstrukturen

Die „türkischen“ Migrantenfamilien bilden keine homogene Gruppe, da sie einerseits multi-ethnisch (kurdisch, arabisch, tscherkessisch usw.) und multi-religiös (Sunniten, Aleviten, Juden usw.) sind und sie sich andererseits im Laufe des Migrationsprozesses in Deutschland wandeln. Die Erwartungen der deutschen Gesellschaft sowie die Normen und Werte der Herkunftskulturen bedingen eine ständige Veränderung der Migrationskultur. Deshalb kann man ebenso wenig von einer typisch türkischen wie von einer typisch deutschen Familie sprechen. In seinem Buch „Zwischen Tradition und Assimilation“ stellt Dr. İlhami Atabay drei Familientypen der zweiten Generation von türkischen Staatsangehörigen in München vor (Atabay 1998):

1. Die religiös-traditionell orientierten Familien
2. Die Familien zwischen Tradition und Moderne
3. Die modernen Familien

Die **religiös-traditionellen** Familien orientieren sich an traditionellen türkisch-islamischen Vorschriften, Vorstellungen und Normen.

Die Familien der zweiten Gruppe zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Lebensweisen zwischen **Tradition und Moderne** schwanken. Sie versuchen, traditionelle Werte zu hinterfragen, um sich Freiräume zu verschaffen. Die Normen und Werte der **modernen Familien** gleichen sich zunehmend an die der hiesigen Gesellschaft an.

Der erste und zweite Familientyp stellt unserer Einschätzung nach die größere Gruppe dar. Die Identitäten können bereits innerhalb eines Familientyps stark divergieren. Während beispielsweise der Vater sich als gläubiger Moslem versteht, kann die Tochter bekennende Alevitin sein, die Mutter fühlt sich als Kurdin, der Sohn als Türke und andere Geschwister bereits als Deutsche. Aufgrund dieser Komplexität ist es leichter, den Sammelbegriff „türkische Familie“ auf die Nationalität zu beschränken. Allerdings gibt es auch Familien, deren Mitglieder zwar türkische Staatsangehörige sind, aber kein Wort Türkisch sprechen. Um diese Familien differenzierter kategorisieren zu können, ist es wichtig, deren Aufenthaltsdauer sowie Aufenthaltsstatus zu kennen. Die Medien vermitteln über türkische Familien überwiegend negative Zuschreibungen. Dies bedingt, dass nur diese Stereotypen wahrgenommen werden. Das Anderssein wird als fremd und bedrohlich betrachtet und deshalb nicht anerkannt oder abgewertet.

Die „türkische“ Familie versteht sich als Gruppe (Kollektiv), im Gegensatz zur „deutschen“ Familie, bei der mehr das Individuum im Vordergrund steht. Jugendliche und junge Erwachsene aus türkischen Familien werden bis zur Eheschließung in der elterlichen Familie versorgt und stark eingebunden. Im modernen Stadtleben fallen allerdings teilweise Erziehungsleistungen weg, die traditionell von der Großfamilie übernommen wurden, und hinterlassen somit eine pädagogische Lücke.



Erziehungsvorstellungen

Kulturelle Unterschiede zeigen sich nicht nur in den Familienstrukturen, sondern auch in deren Erziehungsvorstellungen. In Anlehnung an Geert Hofstede (Hofstede 1993) bezeichnen wir die traditionelle „türkische Familie“ als kollektivistisch.

Die Erziehung ist nicht an der Frage orientiert, wie das Kind für das Leben lernt, sondern daran, was und wie die Älteren etwas machen, um einen angemessenen Platz in der Gesellschaft zu erlangen. Das Ansehen der Gruppe oder der Familie ist wichtiger als das eigene Ansehen. Die gesamte Erziehung ist darauf ausgerichtet, dass es keinen Platz für eigene Individualität gibt. Dies führt dazu, dass das Kind in den Vorstellungen der Eltern kein eigenständiges Wesen, sondern ein Teil des Familienkollektives ist, das sich in diese Gemeinschaft einfügen muss. Das Kind lernt nicht, seine eigenen Wünsche zu formulieren, sondern lernt, in „Wir-Begriffen“ zu denken und zu handeln.

Im Familienleben hat das Kind still zu sein, muss die Eltern und die Älteren achten, respektieren und vor allem Gehorsam üben. Es ist wichtig, die Harmonie zu bewahren und nicht aufzufallen. Der konservative Erziehungsstil dieser Familien kommt daher, dass die Eltern die Erziehungsmethoden der eigenen Kindheit als Modell heranziehen. Diese Umgebung behindert die Lernprozesse des Kindes, da seine individuellen Stärken nicht wertgeschätzt und gefördert werden. Eigene Wünsche, Interessen und Bedürfnisse haben kaum Platz.

Entwicklungspsychologisch gesehen kann so ein Kind kein eigenes kindliches „Ich“ und später kein erwachsenes „Ich“ entwickeln. So bleibt das Kind dem Eltern-Ich (oder Über-Ich) verhaftet. Ein Umstand, der auch das spätere Konfliktverhalten beeinflussen wird.

Einfluss des Islam sowie der Selbstorganisationen

Der Islam ist mit 2,5 Millionen Muslimen die zweitgrößte Religion in Deutschland. Dabei stammen 90% der Muslime aus der Türkei, allerdings gibt es auch ca. 50 000 deutschstämmige Muslime (Spiegel Special 1/1998). Der Islam ist eine Religion, die patriarchale Strukturen unterstützt und dabei kein Hinterfragen und keine Streitkultur zulässt.

Vier Kategorien sind für das Wertgefüge in der traditionell-islamisch-türkischen Kultur von zentraler Bedeutung: Sevgi (= Liebe) bezeichnet die Verantwortung der Eltern und älteren Geschwister für die Erziehung der Jüngeren. Saygı (= Achtung) regelt die Beziehung der Jüngeren zu den Älteren beziehungsweise der Kinder zu den Eltern. Der Begriff Şeref (= Würde) steht für die persönliche Würde des einzelnen Individuums; darüber hinaus gestaltet er die Beziehungen eines Haushaltes zu anderen Haushalten. Namus (= Ehre) legt dagegen die geschlechtsspezifische Rolle von Mann und Frau fest. Ein „ehrenhafter“ Mann steht immer zu seinem Wort, kann seine Frau und die Ehre der Familie verteidigen. Eine Frau, die bis zur Ehe sexuell rein geblieben ist und weiterhin schamhaft bleibt, wird als ehrenhaft bezeichnet. Schamhaft bedeutet, die Haare und den Körper vor Männern nicht zu zeigen, erotische Reize zu verstecken und sich gegenüber Männern schüchtern zu benehmen.



Diese Werte werden so vermittelt, dass das Gewissen als moralische Instanz gesehen wird. Das Kind ist den Eltern gegenüber ewig zu Dank verpflichtet und kann diese Schuld nie ablegen – eine Last, die das Kind immer und ewig trägt.

Die religiösen Einrichtungen wie Moscheen und ethnische Vereine spielen eine wichtige Rolle in Deutschland, um religiös-traditionelle Wertvorstellungen zu bewahren (Mühlig-Versen/Ottmann 1997). Diese Institutionen bieten Dienstleistungen an wie z.B. religiöse Erziehung und Unterstützung der Familien und Leitung und Koordination religiöser Rituale. Werteabweichungen sowie Grenzüberschreitungen werden durch diese Institutionen stark kontrolliert. Dies führt oft nicht nur zu einer Werteorientierung, sondern auch zu einer Distanzierung und Isolierung durch die Verstärkung von Vorurteilen gegenüber Andersgläubigen.

Im Umgang mit jugendlichen „türkischen“ Delinquenten ist es wichtig, die unterschiedlichen Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen sowie den Einfluss traditionell-religiöser Wertvorstellungen zu kennen, um ein Verstehen ihrer Lebenssituation herbeiführen zu können.

Literatur

Atabay, Ilhami:

Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Freiburg i.Br.: Lambertus Verlag 1998

Spiegel Special:

Rätsel Islam (1/1998)

Mühlig-Versen, Sema/Ottmann, Martin:

Wenn der Muezzin ruft! Türkisch-islamische Vereinskultur in Esslingen am Neckar. Projektarbeit an der HFS Sozialwesen Esslingen Esslingen 1998 (<http://www.hfs-esslingen.de/~ottmann/muezzin/projekt.htm>), Statistisches Amt der Stadt München (01.01.2000)

Männlichkeit – Konflikte – Delinquenz



Aus den ersten zwei Einheiten wurde bereits deutlich, wie junge Türkinnen und Türken in ihrer Herkunftskultur erzogen werden und auf welche Kulturdifferenzen sie in ihrer neuen deutschen Heimat stoßen. Innere wie äußere Konflikte sind unvermeidlich, wenn sie es sowohl der Familie als auch den Freunden und Menschen in der neuen Kultur recht machen wollen bzw. müssen.

Wieso reagieren aber Jungen und Mädchen in so unterschiedlicher Weise? Wieso bilden die einen Freundescliquen mit einem besonderen Ehrenkodex und die anderen integrieren sich in bestehende Strukturen? Wieso kommt es bei den einen zu ausgeprägten Gewalthandlungen und bei den anderen nicht?

Auch für Pädagoginnen und Pädagogen, Beraterinnen und Berater und Beamtinnen und Beamte im Strafvollzug entstehen so Irritationen und Fragen: Wie gehe ich mit Jugendlichen um, die mit einem anderen Ehr- und Rechtsverständnis aufgewachsen sind? Wie kann ich meinem beruflichen Auftrag im Kontakt mit diesen Jugendlichen besser gerecht werden? Wie unterscheide ich böswillige Rechtsverdrehung von ethnisch gefärbter Rechtsauslegung? Wie kann ich meine Vorannahmen noch besser an der Realität überprüfen?

Wir wollen den Fokus zunächst auf die Sichtweise delinquent gewordener Jugendlicher legen, die im Wertesystem zweier Kulturen groß geworden sind. Die Fallbeispiele aus der Arbeit mit gewalttätigen türkischen jungen Männern, wie sie beispielsweise in Anti-Aggressions-Kursen erlebt werden, geben authentischen Einblick in die Denk- und Handlungsweisen dieser Jugendlichen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops werden dabei Elemente dieser Arbeit kennen lernen und einen systematischen Überblick zu dem möglichen Selbst- und Fremdverständnis der Zielgruppe erhalten.

Da im Vorfeld der familiäre Aspekt differenziert dargestellt wurde, werden wir in dieser Einheit das Verständnis von „Arkadaşlık“, dem Umgang mit Freunden in einer Gleichaltrigen-Gruppe und die Bedeutung für die eigene Ehre und Männlichkeit, sowie die Auswirkung auf Reaktionsweisen türkischer Jugendlicher behandeln. Stellt man diese Sicht- und Handlungsweisen in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext, wird deutlich, warum bestimmte Ansichten und Verhaltensweisen in der eigenen Gesellschaft als sinnvoll erachtet und positiv bewertet werden.

Anschließend wird der Fokus auf die Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gelegt, die als deutsche Autoritätspersonen mit diesen Jugendlichen konfrontiert sind. Erfahrungen und Beispiele aus den eigenen Arbeitsfeldern können geschildert werden und die Konzentration auf einen Fall wird helfen, verschiedene Facetten des interkulturellen Konflikts sichtbar zu machen.

Für eine verbesserte Konfliktbearbeitung werden Methoden vorgestellt, die uns diesen Hintergrund besser verständlich und begreifbar machen (z.B. Konfliktanalyse, Rollenspiel). Die psychische Befindlichkeit des jugendlichen Migranten steht ebenso im Mittelpunkt wie die Frage nach der angemessenen Reaktion der deutschen Autoritätsperson. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen dabei ihre Vorschläge einbringen und möglicherweise direkt ausprobieren. Die Methoden sollen auch bei der weiteren Arbeit helfen, Situationen bewusster einschätzen und angehen zu können.





Literatur

Toprak, Ahmet:

Anti-Aggressions-Kurse in München – ein Abriss über die sozio-kulturellen Bedingungen der Teilnehmer. In: Brücke Nr. 2, München 2000

Toprak, Ahmet:

Sozialisation und Sprachprobleme. Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation. Frankfurt/Main 2000

Weidner, Jens / Kilb, R. / Kreft, D.:

Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel 1997

Weidner, Jens:

Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Bonn 1997

Rechts- und Unrechtsbewusstsein

Bei der Behandlung des Themas „Rechts- und Unrechtsbewusstsein“ sollen mögliche Unterschiede bei deutschen Jugendlichen und Jugendlichen, deren Eltern ursprünglich aus der Türkei stammen, herausgearbeitet werden. Es wird zu zeigen sein, dass die Lebenswelt der beiden Gruppen durch verschiedenartige Bedingungen beeinflusst wird. Für unser Thema werden besonders geschlechtsspezifische, entwicklungspezifische, migrationspezifische und kulturspezifische Differenzen betrachtet werden, die einen hohen Erklärungswert für wahrgenommene Auffälligkeiten bei den Jugendlichen haben. Dabei sollen insbesondere die kulturellen Unterschiede im Mittelpunkt stehen, vor allem wie diese in Form traditioneller Überzeugungen und Verhaltensweisen der Eltern den Kindern teilweise vermittelt werden. Damit man von „Recht“ sprechen kann, muss erst festgelegt werden, was als richtiges oder falsches Denken bzw. Handeln gilt.

Richtig oder falsch ist jedoch von vielen Umständen abhängig und damit nur relativ, d.h. nicht für alle verbindlich. Dennoch gibt es in allen Kulturen Orientierungsleitlinien, nach denen sich der Einzelne richten sollte, damit er mit der jeweiligen Norm nicht in Konflikt gerät. Im Folgenden wollen wir die Entwicklung eines „richtigen“ Rechtsempfindens und die Wiederherstellung eines „beschädigten“ Rechtsempfindens unter kulturellen Gesichtspunkten betrachten.

Grundlage jeglichen Rechtsbewusstseins ist das Vorhandensein moralischer Normen, die von den Betroffenen anerkannt und befolgt werden. Idealerweise sollte die Akzeptanz von Normen auf einer freien Entscheidung beruhen, die den freien Willen des Menschen zur Geltung kommen lässt. Diese Anerkennung wird als frei erfahren, wenn das Individuum meint, dass ein erwartetes Verhalten ein für ihn subjektiv richtiges Verhalten darstellt. Richtig ist, was dem eigenen Empfinden nach als gut gilt.

Dies unterliegt einer Beurteilung, einer moralischen Bewertung. Von besonderem Interesse erscheint nunmehr die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins bei jungen Menschen, deren Eltern fremdkultureller Herkunft und somit in der Migration besonderen Anforderungen ausgesetzt sind.

Dadurch werden drei zentrale Bedingungen sichtbar: der Einfluss durch die Kultur der Eltern, der Einfluss durch die Kultur der „neuen“ Heimat und der Einfluss durch eine Mischkultur, die immer entsteht, wenn zwei Kulturen zusammentreffen. Insbesondere wird zu zeigen sein, welche moralischen Standards in einer (traditionellen) türkischen Familie als erstrebenswert gelten und welche moralischen Werte, zumindest zeitweise, in einer Übergangskultur für Jugendliche gelten.

Im interkulturellen Vergleich zeigt sich, dass es erhebliche Unterschiede in der Auffassung von moralisch wertvollem Handeln gibt. In der Entwicklungspsychologie spricht man von moralischen Stufen, die je nach Entwicklungsstand erreicht werden können. Es hat sich gezeigt, dass nach diesem Konzept in manchen Kulturen „nur die unteren“ Stufen erreicht werden. Fragt man jedoch danach, was in solch einer Kultur als „gut“, d.h. als sinnvoll und überlebensnotwendig erachtet wird, dann stellt sich heraus, dass diese „unteren“ moralischen Stufen in dieser Kultur gerade die „hohen“ moralischen Stufen sind. Was in der einen Kultur als richtig gilt, kann in einer anderen als „falsch“ gelten. Gerade im polizeilich-juristischen Kontext jedoch wird nach dem altersangemessenen Entwicklungsniveau eines moralischen Bewusstseins gefragt und danach entsprechend geurteilt. Hier werden dann deutsche Wertvorstellungen zum Maßstab, die möglicherweise von den entsprechenden Jugendlichen gar nicht anerkannt bzw. erkannt werden.



In der deutschen Kultur wird das Selbst bzw. die Identität durch den Körper begrenzt, in der türkischen Kultur baut sich das Selbst eher aus den sozialen Beziehungen und Bindungen zu seiner Familie bzw. In-group auf. In einer kollektivistischen Kultur gilt die eigene Bezugsgruppe als das „Maß aller Dinge“, an dem sich moralische Leitlinien festmachen. „Was gut für uns ist, muss nicht gut für andere sein!“, wäre eine liberale Interpretation einer Lebensform, „Was für uns gilt, gilt noch lange nicht für andere!“, wäre die Einführung einer doppelten Moral. Eine Moral für die eigene Gruppe und eine Moral für die fremde Gruppe, die die eigenen Mitglieder begünstigt. Hier stellen sich Fragen nach einer absoluten Wahrheit oder einer Wahrheit, die situativ begrenzt ist.

Das zweite Thema beinhaltet die Form von Schlichtungsmöglichkeiten, die benutzt werden, wenn es zu einem Konflikt gekommen ist, die Norm verletzt wurde.

Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass die Beilegungsstrategien von Konflikten im Kulturvergleich unterschiedlich sind. Während in individualistisch ausgerichteten Kulturen das Individuum sich eher an staatliche Institutionen des Rechts (z.B. Polizei, Gericht) wendet, wenn es Hilfe bei der Durchsetzung von Normen benötigt, versucht man in kollektivistischen Kulturen, zuerst eher auf informellem Weg eine Lösung zu erreichen. Man greift vermehrt auf Strukturen zurück, die ursprünglich die Quellen von Gut und Böse bedeuten, vorrangig Tradition und Religion. Besonders bei Konflikten im engeren sozialen Umfeld werden dabei Persönlichkeiten mit hohem Ansehen (religiöse Autoritäten, Patron) als „Richter“ aufgesucht. Staatlich vorgegebene Normen genießen als relativ abstrakte und starre Prinzipien in kollektivistischen Kulturen oft nur eine geringe Akzeptanz. Dies bedeutet gleichzeitig auch, dass verinnerlichte allgemein gültige Leitlinien

(„Gewissen“) für legitimes Verhalten weniger richtungsführend sind als der jeweilige soziale Kontext, der immer als äußere, kontrollierende Instanz auf das Individuum einwirkt. Werden Normen übertreten, reagiert das Individuum deshalb eher mit „Scham“ als mit „Schuld“ wie in Kulturen mit eher individualistischer Orientierung.

Als Sanktion wird in kollektivistischen Kulturen eher eine Form gesucht, die es dem Täter ermöglicht, sein „Gesicht zu wahren.“ Dies erreicht man mit Verhaltensstrategien, durch die persönliche Konfrontationen eher vermieden werden können und die in der Lage sind, die soziale Harmonie der Gemeinschaft wiederherzustellen.

Im Seminar wird zu klären sein, inwieweit sich solche kulturellen Werte und Handlungsmuster auf das Konfliktverhalten der Jugendlichen auswirken.

Familienstruktur und Jungenarbeit

Jungen aus Migrantenfamilien wachsen in der Regel mit drei verschiedenen Kulturen auf: Der Kultur ihrer Eltern, der Kultur des Landes, in dem sie leben und der Kultur der Gleichaltrigen. Jungen türkischer Herkunft werden sehr früh die traditionelle Werte-Vorstellung der Ehre vermittelt. Dem Wert der Ehre (*Namus*) unterliegt die Vorstellung einer klaren Grenze zwischen dem „Innen“, dem Bereich der Familie, von dem „Außen“, dem Bereich der männlichen Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt. Die Ehre eines Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Angehörigen oder eine Angehörige der Familie, belästigt oder angreift. Als „ehelos“ (*namussuz*) gilt der Mann, der dann nicht bedingungslos und entschieden den Angehörigen oder die Angehörige verteidigt. Die Ehre des Mannes wird über die Keuschheit der Frau bzw. den Auftritt der Frau in der Öffentlichkeit definiert. Während ein „Fehlverhalten“ seiner Frau in der Öffentlichkeit für die Ehre des Mannes Folgen haben kann, hat ein Fehlverhalten des Mannes in der Öffentlichkeit nicht dieselben Folgen für seine Frau. Als weitere Wertevorstellung wird männlichen Kindern vermittelt, dass die Liebe zur Mutter ein höchst ehrbares Gefühl ist. Einer anderen Frau als der Mutter gegenüber in der Öffentlichkeit bzw. in Gegenwart der Eltern und Verwandten Gefühle zu zeigen, wird geächtet. In manchen ländlichen Gebieten der Türkei ist sogar die Zuneigung zum eigenen Kind und das Spielen mit ihm in Gegenwart der Eltern geächtet und verpönt. Die erste Generation der Migrantinnen und Migranten stammt überwiegend aus den ländlichen Gebieten der Türkei; sie pflegen diese traditionelle Vorstellung auch hier. Eine Trennung von Liebe und Sexualität ist also in diesem kulturellen Milieu weitgehend festgelegt. Die Mutter in der (Groß-)Familie ist für den Sohn die entsexualisierte Frau schlechthin. Nur ihr darf er sichtbar Liebesgefühle entgegenbringen. Fatima Mernissi schreibt zu dieser Abspaltung der

Sexualität von der Liebe: „Mit der Hochzeit wird die ödipale Trennung zwischen Liebe und Sexualität im Leben eines Mannes institutionalisiert; dadurch wird er geradezu darin bestärkt, eine Frau zu lieben, mit der er keinen Geschlechtsverkehr haben kann: seine Mutter. Sobald er aber den Versuch unternimmt, seine emotionale Energie auf jene Frau zu lenken, mit der regelmäßig Geschlechtsverkehr hat, seine Ehefrau, wird man ihn verspotten oder ihn davon abhalten“ (1987, S. 69).

Welche Bindung / Beziehung haben Jungen zu ihren Vätern?

Die meisten Kinder aus Migrantenfamilien „türkischer Herkunft“ werden unselbstständig erzogen. Darüber hinaus werden sie bis zur Eheschließung von ihren Eltern wie kleine Kinder behandelt, die nicht imstande sind zu entscheiden, was gut oder schlecht für sie ist. Für sie wird sogar die zukünftige, die „richtige“ Frau oder der „geeignete“ Mann gefunden. Ihre Aufgabe ist, die Erwartungen und Rollenzuschreibungen in der Erwachsenenwelt und die kulturellen Werte und Normen zu erfüllen. Deshalb ist hier die Frage erlaubt: „Ab wann ist ein Mann ein Mann?“ Wie ist die Männerrolle auszufüllen? Wie kann „man(n)“ dieser Rolle gegenüber gerecht werden? Viele Väter verhalten sich ihren Kindern und Söhnen gegenüber oft so, wie sie es von ihren eigenen Vätern kennen. Die meisten „türkischen“ Männer haben es schwer, sich selbst zu finden. Sie sind sich selbst viel fremder, als sich ihre Frauen selbst fremd sind. Die Frauen können trotz der vorgegebenen Restriktionen ihre Fähigkeiten und Grenzen erfahren. Die Männer werden zu früh als die gesehen, die sie erst im Laufe der Jahre werden sollen. Wie weibliche Mitglieder in ihren Handlungsspielräumen begrenzt sind, haben die männlichen Mitglieder Handlungsspielräume auszufüllen, für die sie noch nicht reif sind. Sie nehmen ihre





Autorität umso stärker in Anspruch, je weniger sie sich ihr gewachsen fühlen. Sie sind unberechenbar wie ein Kind und sie sind in ihren Möglichkeiten, mit anderen zu kommunizieren, restringiert wie ein Kind (vgl. Mihciyazgan 1986).

Studien, die Migrant*innenjugendliche mit einbezogen haben, deuten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus „türkischen“ Familien am meisten von der Gewalt ihrer Eltern betroffen sind. Meine Erfahrung ist auch mit den Ergebnissen dieser besagten Studien (Pfeifer u.a.) übereinstimmend. Die aus meiner Praxis gewonnene Erfahrung ist, dass vielen Jungen die Beziehung und Bindung zu ihren Vätern fehlt. Sie erleben Väter, die Gewalt ausüben, die keine Liebe und Zuneigung zeigen und denen vor allem das Wichtigste, die Anerkennung des Vaters, fehlt. (Hier möchte ich darauf hinweisen, dass nicht alle „türkischen“ Männer und Väter so sind). Ein großer Teil von Jungen bekommt von ihren Vätern Doppel-Botschaften. „Sei ein echter Mann, also verteidige vor allem die Familienehre, dann bekommst du auch meine Anerkennung“. Doch auch wenn der Junge sich als Mann verhält, wird ihm die Anerkennung als Mann vorenthalten.

Ein Beispiel: Ein kurdischer Junge, der bei mir in Beratung ist (15 Jahre alt), wird vom Vater beauftragt, seine beiden älteren Schwestern zu verfolgen und dem Vater zu berichten, was die beiden so machen. Er will wissen, mit wem sie sich wann und wo treffen. Der Jugendliche hat mit mir über diesen Auftrag des Vaters gesprochen und im Laufe des Gespräches stellten wir fest, dass er den Auftrag gar nicht übernehmen wollte. Mir wurde klar, dass es ihm sehr stark um die Anerkennung seines Vaters ging.

„Wie gehen diese Jungen damit um?“

Die Jungen leben hier, sie werden hier sozialisiert und mit unterschiedlichen Werten und Normen konfrontiert. Meines Erachtens gehen sie sehr unterschiedlich damit um. Es gibt eine Gruppe von Jungen, die sich in der Gleichaltrigen-Gruppe mit all diesen Themen sehr konstruktiv auseinandersetzen und eine Synthese für sich entwickeln. Sie sind handlungsfähige Subjekte, die eine Art Patchwork-Identität entwickeln. Also aus jeder Kultur für sich das herausholen, was ihnen und zu ihnen passt. Eine andere Gruppe von Jungen versucht, auch in der Gleichaltrigen-Gruppe einen eigenen Weg zu finden, der wiederum mit der Auseinandersetzung von Werten und Normen der hiesigen sowie ihrer Herkunftskultur in Widerspruch einerseits und im Einklang andererseits steht. Sie werden oft religiös oder organisieren sich in rechten oder linken Gruppierungen, die ihnen eine „Wirklichkeit“ verleihen. Hier geht es oft darum, dem eigenen Vater zu zeigen, „wie ein echter Moslem oder Türke zu sein hat“. Sie befassen sich oft viel intensiver mit dem Islam oder Pan-türkismus als ihre Väter. Dazu kommt natürlich auch die Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft, denn sie werden ständig damit konfrontiert, was sie sind: Türken, Moslems – oder etwa Deutsche? Deutsche sind sie nicht, sie gehören nicht ganz dazu, dies wird in dieser Gesellschaft durch Gesetze unterstrichen. Verunsicherung und die Suche nach „Was oder wer bin ich?“ gipfelt darin, sich als ein „Moslem oder Türke“ zu bezeichnen. Wenn man in einer Gruppe angenommen wird, ohne ständig Erklärungen liefern zu müssen, warum man etwas so macht und nicht anders, dann fühlt man sich wertgeschätzt und stark.

Eine dritte Gruppe von Jungen wird zu Auffälligen. Sie treten in Gruppen auf, die Gewalt ausüben, Straftaten begehen und drogenabhängig werden. Diese Jungen werden oft sehr früh auffällig, bereits mit Schulbeginn. Aber die nötige



Hilfe und Unterstützung bekommen sie nicht. Die Gruppe der Gleichaltrigen (wie auch bei anderen Gruppen) ist für sie oft der einzige Ort der Zuwendung und Wärme. Die meisten von ihnen haben tragische Schicksale: Gewalt, unverarbeitete Trauer, Trennungen, Grenzenlosigkeit, das Fehlen von Zuwendung und Liebe. Sie erleben Väter, die sich vom sozialen Leben zurückziehen, die süchtig sind, die psychische Leiden haben. Sie hören auch ständig Äußerungen wie: „Wir sind Gäste, deshalb dürfen wir uns nichts zu Schulden kommen lassen. Wir müssen uns unauffällig verhalten, wir müssen dankbar dafür sein, dass wir hier arbeiten und unser Brot verdienen dürfen.“ Diese Jungen reagieren oft mit Widerstand gegenüber der Einstellung ihrer Väter in der Schule, auf der Straße und am Arbeitsplatz. Denn sie sind hier geboren und wollen – zu Recht – als gleichwertig angesehen und behandelt werden. Leider ist es immer noch gängige Praxis, dass nichtdeutsche Kinder und Jugendliche anders behandelt werden als ihre deutschen Gleichaltrigen. Oft bekommen diese Jungen von ihren Vätern bzw. Eltern Doppelbotschaften: Nach „innen“: „Ja, das hast du gut gemacht“. Nach „außen“: „Das darfst du nicht machen.“ Diese Jungen kämpfen vor allem damit, dass sie weder von ihrer Herkunftskultur, ihrem Herkunftsland oder -gesellschaft noch von der hiesigen Gesellschaft so akzeptiert und anerkannt werden, wie sie sind. Sie müssen sich ständig verteidigen und erklären – ob zu Hause, in der Schule, im Freizeitheim oder am Arbeitsplatz.

Eine andere Gruppe, die schätzungsweise sehr klein ist, sind die völlig Assimilierten, die sich von der Herkunftskultur ihrer Eltern vollkommen lösen und sich als „Neu-Deutsche“ definieren.

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft kommt. Er ist mit Gesetzgebung untermauert wird tagtäglich praktiziert. Die Räume der Öffentlichkeit sind von Männern der Mehr-

heitsgesellschaft besetzt und geprägt. Migrantinnen und Migranten haben kaum Zugang zu den öffentlichen Räumen. In der Öffentlichkeit der Dominanz-Kultur hat der „türkische Mann“ keinen besonders guten Platz. Das Bild des türkischen Mannes ist mit Klischees behaftet, die sehr schwer aufzulösen sind.

Wenn ein türkischer Mann nicht in das Bild passt, wird er zum Deutschen oder bestenfalls zum Europäer erklärt. Daraus entsteht ein Verhältnis von „oben und unten“ oder von „besser und schlechter“.

Auch Kinder und Jugendliche mit türkischer Herkunft werden häufig als kleine Paschas betrachtet. Sie werden oft nur mit Vorurteilen gesehen. Wenn eine deutsche Kollegin die Frage stellt, ob ein türkischer Mann sie ernst nimmt, wird eine andere Frage aufgeworfen: Worum geht es? Beinhaltet die Infragestellung eine Abwertung des türkischen Mannes oder ist sie ein Ausdruck davon, dass gerade die Fragende sich selbst nicht ernst nimmt?

Überlegungen

- Ist bei der Arbeit mit Jungen türkischer Herkunft Selbstreflexion erforderlich?
- Mit welcher Brille betrachte ich sie?
- Begegne ich dem Einzelnen als Individuum? Begegne ich einem türkischen Jungen wie einem deutschen Jungen? Oder habe ich bereits Vorstellungen über diesen jungen Menschen?
- Hat er eine Chance bei mir? Bekommt er ausreichend Platz, Raum und Zeit, sich mir vorzustellen?
- Welche Ängste, Bedrohungen, Verunsicherungen werden bei mir durch die Begegnung mit diesem Jungen ausgelöst?
- Wie viel weiß ich über die Kompetenz des jungen Menschen? Z. B. Kompetenz in Zweisprachigkeit, Handlungskompetenz in zwei oder drei Kulturen usw.?





- Ist mir die Chancenungleichheit von deutschen und nichtdeutschen Jungen bewusst?
- Welche Biografie, welche Erlebnisse hat und hatte dieser junge Mensch?
- Inwieweit bin ich bereit, meine Dominanz infrage zu stellen? Mir evtl. die Macht-Ohnmacht-Frage zu stellen und das Verhältnis zu klären?

In Mitteleuropa leben wir bereits stärker individualistisch, mit direkter und deduktiver Kommunikation sowie monochroner Zeitstruktur. Viele Migranten kommen jedoch aus kollektivistischeren Strukturen, in denen das „Wir“ betont wird, eher indirekt und induktiv kommuniziert wird und ein polichrones Zeitverständnis herrscht.

Wichtige Erkenntnisse

Bei vielen kollektivistisch erzogenen Migranten-Kindern und -Jugendlichen wurde die Ich-Entwicklung vernachlässigt. Sie werden häufig als Statussymbol der Eltern benutzt und müssen ansonsten ruhig und angepasst sein. Sie werden in den Familien permanent mit anderen verglichen und eigene Fähigkeiten, die nicht ins Erwartungsschema passen, werden abgewertet. Außerdem haben sie es schwer, eigene Gefühle wahrzunehmen und eigene Bedürfnisse auszudrücken bzw. „Nein“ zu sagen. Sie selbst erwarten hingegen, dass ihre Bedürfnisse von den Autoritätspersonen gesehen und mitgedacht werden. So werden z.B. ressourcenorientierte Fragen an sie eher als Schwäche des Pädagogen wahrgenommen.

Die Beziehung zum Vater ist häufig distanziert, weil diese Männer es nicht gewohnt sind, sich in „Fraufaufgaben“ einzumischen und mit Kindern zu spielen. Bei den älter werdenden Jugendlichen wird ebenfalls vertraulicher Kontakt gemieden, um einem Autoritätsverlust vorzubeugen.

Die Liebe zur Mutter dominiert die Liebe zur eigenen Frau und teilweise herrscht noch die Praxis der Verheiratung durch die Eltern vor, was auf die Beziehung der Ehepartner entscheidenden Einfluss hat. Entscheidungen der Kleinfamilie, das Gefühl von Verantwortung und Ehre wird somit immer noch vom gesamten Familienkern bestimmt.

Lehrer und Pädagogen werden entweder als vom Staat Beauftragte wahrgenommen und aus leidvoller Flüchtlingserfahrung beargwöhnt oder sie bekommen als „gute“ Lehrer die volle Verantwortung übertragen, die eigene Tochter (vor sexuellen Eskapaden) zu schützen und dem eigenen Sohn zur Karriere zu verhelfen.

Literatur

Atabay, İlhami:

Ist dies Mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der BRD. Centaurus Verlag 1994

Atabay, İlhami:

Zwischen Tradition und Assimilation. Die Zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Lambertus Verlag 1998

Mernissi, Fatima:

Geschlecht, Ideologie, Islam. München 1987

Mihciyazgan, U.:

Wir haben uns vergessen. Ein Interkultureller Vergleich türkischer Lebensgeschichten. Hamburg 1986

Schiffauer, Werner:

Die Gewalt der Ehre. Frankfurt/Main 1983

Schiffauer, Werner:

Die Bauern von Subay. Stuttgart 1987

Schiffauer, Werner:

Die Migranten aus Subay. Stuttgart 1991

Die Rolle der „türkisch-muslimischen“ Frau in Deutschland



Einführung

In der Begegnung von deutschen Fachkräften mit türkischen Familien treten diverse Schwierigkeiten auf, wie fehlende sprachliche und sozio-kulturelle Kenntnisse. Daraus können Vorurteile und Missverständnisse entstehen. Es tauchen im Kreis der Expertinnen und Experten Fragen auf, z.B. „Wie bekomme ich Zugang zu „türkischen“ Familien?“, „Mit wem sollte ich in einer türkischen Familie reden?“ oder „Warum verhalten sich türkische Frauen anders?“. Gerade für Männer bringt eine Begegnung mit traditionellen „türkischen“ Frauen viele Unsicherheiten mit sich. Aufgrund dessen und der vermeintlich patriarchalischen Familienstruktur wird die Rolle der Frau als zentrale Person der Familie selten berücksichtigt. In dieser Einheit sollen das Verhältnis von Familie, Persönlichkeit und Individualität, der kulturelle Kontext regionaler, religiöser und sozialer Zugehörigkeit sowie die Lebenswelt der türkischen Frauen hier in Deutschland behandelt werden.

Daten und Fakten

Ende 1998 lebten insgesamt 7,32 Mio. Migrantinnen und Migranten in der BRD. Das entsprach einem Anteil von 8,9% an der Gesamtbevölkerung. Davon lebten allein rund 70% in Hessen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern mit Migrantenanteilen von jeweils 13,9%, 12,2%, 11,1% und 9,1%. Dabei weisen die großen Agglomerationsräume einen vielfach höheren Anteil als ländliche Gebiete auf. So sind beispielsweise in Frankfurt 30,1%, in Stuttgart 24,1% und in München 23,6% der Bewohnerinnen und Bewohner nichtdeutscher Staatsbürgerschaft¹. Den größten Migrantenanteil bildeten türkische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger mit 2,11 Mio. Einwohnern in Deutschland. Allerdings sind in diesen Zahlen die bereits eingebürgerten Migrantinnen und Migranten nicht berücksichtigt. Rund 45% (3,29 Mio.) der in der

BRD lebenden ausländischen Staatsangehörigen sind Frauen und Mädchen, von denen wiederum 29% aus der Türkei stammen².

„Türkische“ Migrantenfamilien

Die „türkischen“ Migrantenfamilien bilden keine homogene Gruppe, da sie einerseits multiethnisch (kurdisch, arabisch, tscherkesisch usw.) und multireligiös (Sunniten, Aleviten, Juden, Christen usw.) sind und sich andererseits im Laufe des Migrationprozesses in Deutschland wandeln³. Die Lebensweisen der deutschen Gesellschaft sowie die Normen und Werte der Herkunftskulturen bedingen eine ständige Veränderung der Migrationskultur. Dieser Wandel wird zudem durch die Ausbildung in Schule, Lehre und Studium, durch Einbürgerung und binationale Ehen gefördert. In vielen Fällen sprechen die Eltern, die nicht hier aufgewachsen sind, wesentlich schlechter Deutsch als ihre Kinder. Um die eigene Kultur zu bewahren und aus Angst vor dem „Verdeutschen“ (*almanlaşmak*) grenzen sich die Eltern von der sie umgebenden Gesellschaft ab. So leben diese Familien oft in einem ethnischen Ghetto mit einem allgegenwärtigen Ausländerstatus, der mit einem Gefühl der sozialen Ungleichheit einhergeht. Durch diese Ausgrenzung bleiben Vorurteile und Stereotype sowohl auf deutscher als auch auf türkischer Seite bestehen.

Die Wahrnehmung „türkischer“ Frauen und Mädchen in der hiesigen Gesellschaft

Viele Deutsche glauben, dass Türkinnen viele Kinder haben, nicht körperlich freizügig, sehr religiös, unterdrückt und wenig gleichberechtigt sind. Genau gegensätzlich, aber ebenso einseitig, erscheint die Wahrnehmung der deutschen Frauen seitens vieler Türkinnen der ersten und





der zweiten Generation. Auf deutscher Seite ist die „Türkin“ in besonderer Weise in der gesellschaftlichen Diskussion das Objekt der Fremdwahrnehmung und Stereotypenbildung geworden. Berichte über patriarchalische Unterdrückung werden bereitwillig aufgenommen. Scheinbares Mitleid mit den Frauen führt zu einer feindlichen Haltung gegenüber türkischen Männern, die zur Legitimation ethnischer Distanzierung verwandt wird². Somit werden Stereotype immer wieder bekräftigt und die Wahrnehmung auf das reduziert, was diesen Vorurteilen entspricht. Dabei sind die Unterschiede in der häuslichen Aufgabenverteilung bei Deutschen und Migrantinnen/Migranten sehr gering. Geputzt wird beispielsweise in der Mehrzahl der Familien unabhängig von der Nationalität meist allein von den Frauen². Allerdings können türkische Frauen hinsichtlich der Betreuung der Kinder häufiger mit ihren Männern rechnen als Aussiedlerfrauen oder Deutsche.

Lebenswelten von Migrantinnen

Die Identitäten können bereits innerhalb einer türkischen Familie stark divergieren. Während die Großmutter sich beispielsweise als gläubige Muslimin versteht, identifiziert sich die Mutter als „Kurdin“, die Tochter fühlt sich bereits als Deutsche. Aufgrund dieser Komplexität ist es sinnvoll, den Sammelbegriff „türkische Frau“ auf die Nationalität zu beschränken.

Ebenso spielen die Differenzierung der Migrationsphasen und die Generationendifferenzierung eine wichtige Rolle für die persönliche Identität. Die Migrantinnen der ersten Generation wahren bis heute im Allgemeinen eine große Kulturdistanz, bei der die eigene Lebensweise durch Selbstverständlichkeiten und die Wahrnehmung der Umwelt durch Stereotype geprägt ist. Kollektivismus und Ethnozentrismus führen zu einer

Aufwertung der eigenen kulturellen Identität gegenüber anderen Lebensweisen. Diese Migrantinnen zeichnen sich durch geringe Deutschkenntnisse und eine starke Verbundenheit mit dem Heimatland aus. Die Rückkehr in die Türkei ist nach wie vor die zentrale Zukunftsvision, so dass die gesamte Planung auf das Doppelleben ausgerichtet wird (Sparen, verwandtschaftliche und ethnische Kontaktpflege, „Leben aus dem Koffer“). Die idealisierten traditionellen türkischen Werte sind Stützpfeiler für die erste Generation, allerdings wurden dabei aufgrund der räumlichen und geistigen Entfernung die sozio-kulturellen Entwicklungen in der Türkei und in Deutschland kaum wahrgenommen. Der Glaube an das Schicksal (*kader* oder *kismet*), an den Wertekodex des Islam sowie die letzte Offenbarung verstärken dieses Verhalten. Die Wahrung der zentralen türkischen Werte wie Ehre – Reinheit – Keuschheit (*namus*) – Ansehen – Würde – Prestige (*seref*) und Respekt – Achtung (*saygi*) werden vor allem von dieser Generation gefordert⁴.

Die zweite Generation der Migrantinnen wuchs zum Teil bereits in Deutschland auf, hat eine bessere schulische und berufliche Bildung als die Eltern, bewegt sich sicherer in der deutschen Sprache und Gesellschaft und sieht die Zukunft eher in Deutschland. Die durch diese Öffnung herbeigeführte kritische Auseinandersetzung mit den tradierten Werten führt in vielen Fällen zu familiären Spannungen. Die Verwurzelung in den türkischen Traditionen ging mit der erleichterten Einbürgerung in Deutschland und einer hohen sozialen Mobilität ebenfalls zurück. Die Frauen und Mädchen der zweiten und dritten Generation stehen in einem Generations- und Kulturkonflikt mit den Eltern und gleichzeitig in dem Spannungsfeld, in Deutschland nur als „(Deutsch)-Türkin“ und in der Türkei nur als „Deutschländerin“ (*Almanci*) akzeptiert zu werden.



Identitätsfindung bei Migrantinnen

Die Suche einer „türkischen“ Frau nach der eigenen Identität wird durch die „fremden“ Werte und Normen der hiesigen Gesellschaft und die mangelnde Akzeptanz einer individuellen Entwicklung in den eigenen Familien geprägt. Die Frage „Bin ich türkisch – bin ich deutsch – was bin ich?“ beschäftigt gerade die junge Generation zunehmend. In einem Projekt zum Thema „Frau sein – Frau werden: Junge Musliminnen in München“⁵ wurde deutlich, dass es in vieler Hinsicht keine typischen Frauen türkischer Herkunft gibt. Dennoch lassen sich bei allem Vorbehalt gegenüber Kategorisierungen vier Typen von Frauenbildern in türkischen Familien beschreiben:

1. Das „reine“ Familien-Mädchen

(Temiz aile kizi):

Eine Frau gilt als Mädchen bis zur Eheschließung, d.h. ein Mädchen wird erst durch die Heirat zur Frau. Eine nicht verheiratete Frau als „Frau“ anzusprechen, ist beleidigend. Die kollektive Familienstruktur erlaubt keine individuelle Entwicklung der Frau, um eine zu freizügige und ehrscheidende Entwicklung des Mädchens von vornherein zu unterbinden. Die Eltern haben Angst vor den vermeintlichen Gefahren dieser für sie fremden Gesellschaft. Zudem wird abweichendes Verhalten von Mädchen und Frauen durch kollektives „schlecht Reden“, Lästern (*dedikodu*) in der Gemeinschaft geahndet. Oft wird auch trotz besseren Wissens diese Haltung nach außen demonstriert.

2. Die Ehefrau (*kadin*)

Nur einer verheirateten Frau ist es erlaubt, ihre Sexualität auszuleben, mit dem Ziel, bald Mutter zu werden. Inzwischen allerdings gibt es eine zunehmende Zahl Ehefrauen, die vor den Kindern noch eine berufliche Karriere machen und somit ihre eigenen Ziele nicht ausschließlich nach den familiären Aufgaben ausrichten.

3. Die Mutter (*anne*)

Die Mutter ist die zentrale Person in der Familie, der Vater hat bei der Kindererziehung die exekutive Rolle. Die Mutter vermittelt die Werte, stellt Kontakte her und baut ein soziales Netzwerk auf. Die Mutter unterliegt dabei einer Mehrfachbelastung, da sie im Haushalt, bei der Kindererziehung und im Beruf ihren „Mann“ steht. Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse erschweren diese Situation oft stark. Der Respekt vor der älteren Generation ist tief in der türkischen Kultur verankert, deswegen haben ältere Familienmitglieder viel Einfluss auf das familiäre Geschehen. Als Mutter hat die türkische Frau eine besondere Stellung in der Gesellschaft frei nach dem Motto: „Ein Mann hat nur eine Mutter, aber könnte mehrfach heiraten.“

4. Die Hure (*orospu*)

Dieser Begriff stellt die Antipode zu Ehefrau und Mutter dar, weil sie alles Lasterhafte und nicht Tugendhafte verkörpert. Während für Männer der Kontakt mit solchen Frauen keinen Ehrverlust bedeutet, sondern im Gegenteil ihre Männlichkeit herausstellt, bedeutet jeglicher Ansatz von untugendhaftem Verhalten für Frauen die Beschmutzung der Ehre ihrer Familie und den Verlust ihrer Würde. Für eine traditionell erzogene Frau ist dies das schlimmstmögliche Attribut.

Sollte das Verhalten einer Frau von der gesellschaftlich vorgegebenen Norm abweichen, gilt der Vater oder Mann in religiös-traditionellen Kreisen als schwach. Gesellschaftlicher Gesichtungsverlust und Missachtung als nicht ehrenhafter Mann wären die Folge. In modernen Familien dagegen werden diese tradierten Stereotype mit zunehmendem Individualismus weniger wichtig, eine wachsende Toleranz für sich ändernde Lebensbedingungen ist zu beobachten.



Ausblick

In der Begegnung und Gesprächssituation mit türkischen Familien sollte Neugier und die Bereitschaft, Vorurteile abzubauen, vorhanden sein. Es gibt sicher kaum eine Familie, die wirklich dem Schema X entspricht. Entgegenkommen fördert die gegenseitige Öffnung und damit den Zugang zu den unterschiedlichen Lebenswelten. Das Ansprechen eigenkultureller Verhaltensweisen fördert gegenseitiges Verständnis. Z.B. ist es sehr wohl möglich, bei irritierenden Situationen nachzufragen und eigene Verhaltensweisen zu erklären. Viele Migrantinnen würden sich freuen, endlich Zugang zu Deutschen zu bekommen. Deswegen der abschließende Appell: Mut zur Offenheit und Gastfreundschaft.

Literatur

- ¹ Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der BRD, 2000
- ² Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Sechster Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2000
- ³ **Mühlig-Versen, Sema & Atabay, Ilhami:** „Türkische“ Jungen – Namus ve Arkadaşlık. Hrsg.: LH München, Sozialreferat, München 2000
- ⁴ <http://www.uni-essen.de/zft/>
- ⁵ **Mühlig-Versen, Sema:** Frau sein – Frau werden: Junge Musliminnen in München. Videoproduktion. Hrsg. AWO LV Bayern e.V. 2000

Wie heiß ist der heiße Stuhl?

Anti-Aggressions-Kurse mit jungen Migranten

Problem- bzw. Hintergrundbeschreibung

Die Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Bayern e.V. Referat Migration, führt seit 1979 Jugendgerichtshilfe (JGH) in Delegation des Stadtjugendamtes München durch. Mitte der 90er-Jahre konnte in der hausinternen Statistik der JGH festgestellt werden, dass Jugendliche türkischer Herkunft in ca. 40 Prozent der Fälle im Bereich der Körperverletzung, der gefährlichen Körperverletzung, bei Raub, Raubüberfall sowie Vandalismus auffällig werden. Die Maßnahmen, die im Stadtgebiet München für solche Jugendlichen angeboten wurden, waren nicht mit den Zielsetzungen und dem Programm des Anti-Aggressions-Kurses vergleichbar. Die Maßnahmen, die damals liefen, trugen den Namen „Soziale Trainingskurse“. Nicht primär die Gewalttätigkeit der Jugendlichen/Heranwachsenden stand im Mittelpunkt, sondern es wurde an ihrem sozialen Verhalten insgesamt gearbeitet. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass diese Jugendlichen aufgrund eines anderen Ehrbegriffes, Sich-falsch-verstanden-Fühlens sowie eines anderen Verständnisses von Freundschaft¹ straffällig werden. Sie setzen sich bedingungslos, auch auf die Gefahr hin, dass sie verletzt werden, für den Freund ein: Solidarität und sich für den Freund einsetzen ist eine tief verankerte Grundvoraussetzung, über die nicht nachgedacht wird und die auch nicht infrage gestellt wird. Eine bedingungslose Solidarität heißt auch, dem Freund, ohne die Situation zu hinterfragen, Hilfe zu leisten. Wenn die bedingungslose Solidarität nicht gewährleistet

¹ Es soll hier hervorgehoben werden, dass diese Jugendlichen in der Gesellschaft einen schlechten Stand haben, wie z.B. kein Schulabschluss, Arbeitslosigkeit oder aber ausländerrechtliche Probleme. Als Rechtfertigung bzw. Begründung ihrer Taten ziehen viele Jugendliche die Ehrenhaftigkeit und Männlichkeit heran.

wird, ist nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Männlichkeit des Jugendlichen infrage gestellt. Die Grenzen der Freundschaft werden verletzt, wenn die folgenden Punkte unter den Freunden nicht beachtet werden:

- wenn die Mutter oder andere Familienmitglieder beleidigt oder beschimpft werden,
- wenn die Männlichkeit oder die Potenz angezweifelt wird und
- wenn man als „schwul“ beschimpft bzw. bezeichnet wird.

Beim Begriff Ehre zeigt sich ein ähnlich rigides Verhalten. Jugendliche, die einen Anti-Aggressions-Kurs besuchen, halten denjenigen für ehrenhaft, der sich, seine Freundin und andere weibliche Familienmitglieder nach außen bedingungslos schützt. Dieser von Eltern übernommene Ehrbegriff hat immer Gültigkeit, obwohl die Jugendlichen mittlerweile der dritten Generation angehören. Die Ehre des Mannes ist infrage gestellt, wenn irgendjemand von außen ein Mitglied der Familie, insbesondere eine der Frauen, belästigt oder angreift. Ein Mann gilt als ehrlos, wenn er nicht bedingungslos und entschieden seine Angehörigen verteidigt. Die Ehre des Mannes begründet sich insbesondere auf dem Schutz seiner Ehefrau. Er muss nach außen Stärke und Selbstbewusstsein demonstrieren, um die Sicherheit seiner Frau garantieren zu können. Die Ehre einer verheirateten Frau wird im Wesentlichen in ihrer Keuschheit gesehen. Eine Frau, die Ehrbruch begeht, „befleckt“ nicht nur ihre eigene Ehre, sondern auch die Ehre ihres Mannes, weil er nicht Mann genug war, sie davon abzuhalten. Die Ehrenhaftigkeit einer ledigen Frau wird darin gesehen, dass sie bis zu ihrer Eheschließung ihre Jungfräulichkeit bewahrt. In diesem Zusammenhang äußert sich ein 15-jähriger Anti-Aggressions-Kurs-Teilnehmer – das Gespräch wurde im Rahmen des Vorgespräches geführt – folgendermaßen:



„Also, was ist für mich Ehre? Wenn jemand mich beleidigt oder, er beleidigt meine Freundin, ne. Wenn ich dann nichts tue, also ihn nicht schlage, ne. Ja, dann heißt das ja, jeder kann mich schlagen und meine Freundin, ja Mutter, Schwester und so weiter beleidigen. Ich habe dann keine Ehre. (...) Dann kommt jeder kleiner Wichser und will mich schlagen oder meine Freundin beleidigen. Wenn du dich nicht wehrst, macht dich jedes kleines Kind dann an. (...) Für Mädchen ehrenhaft? Wenn ich ein türkisches Mädchen heirate, dann soll sie Jungfrau sein, ne. Wenn sie nicht Jungfrau ist, hat sie keine Ehre, ne.“

Diesen Jugendlichen bzw. Heranwachsenden wird traditionell vermittelt, dass sie in der Lage sein müssen, weibliche Familienmitglieder bedingungslos und um jeden Preis zu schützen. Es wird von ihnen erwartet, im Extremfall auch Gewalt anzuwenden. Setzt der Jugendliche sich nicht bedingungslos für seine Schwester bzw. seine Freundin/Frau ein, wird er nicht nur als ehrlos, sondern auch unmännlich und schwach bezeichnet. Er wird in der Familie nicht mehr hoch angesehen, seine Männlichkeit wird, vor allem vom Vater und anderen männlichen Familienmitgliedern, infrage gestellt und er wird bei Entscheidungen, die die Familie betreffen, nicht mehr mit einbezogen.

Die Vorstellungen der Jugendlichen von Freundschaft/Ehre und die „Realität“ (hier das soziale Umfeld der Jugendlichen) weichen jedoch stark voneinander ab, „kollidieren“ miteinander. Viele Jugendliche sind nicht einmal in der Lage, diese beiden Begriffe richtig zu definieren, weil sie es nicht gelernt haben, zu reflektieren. Wenn es um Freunde bzw. um die Freundin/Schwester geht, ist die Hemmschwelle und das Unrechtsbewusstsein sehr gering; über die Konsequenzen der Tat und über das Opfer wird nicht groß nachgedacht. Um diese Jugendlichen aufzufangen und gezielt

an den genannten Problemen zu arbeiten, wurde dieser Kurs nur für Jugendliche aus dem türkischen Kulturkreis konzipiert. Um den kulturspezifischen Hintergrund zu beleuchten und am Thema zu arbeiten, sollte der Kursleiter männlich und türkischsprachig sein. Am 01.11.1996 wurde das auf fünf Jahre festgelegte Projekt mit den Inhalten Täter-Opfer-Ausgleich, Anti-Aggressions-Kurs, Weisungsbetreuung sowie Angeordnete Beratung gestartet. Sehr bald nahm man vom Täter-Opfer-Ausgleich Abstand und rückte den Anti-Aggressions-Kurs in den Mittelpunkt.

Träger des Projektes

Die Arbeiterwohlfahrt, LV Bayern Referat Migration², wurde Ende der 60er-Jahre mit der Aufgabenstellung „soziale Beratung für türkische und jugoslawische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ gegründet und umfasst neben den Einrichtungen in München, wie z.B. Ambulante Erziehungshilfen, Psychologischer Dienst, Sozialdienst, Jugendgerichtshilfe sowie Projektzentrum interkulturelle Kommunikation, weitere Sozialdienste in ganz Bayern, insgesamt in 14 bayerischen Städten.

Die interne Konstruktion des Referates sieht folgendermaßen aus: Für jeden Fachbereich, wie z.B. Jugendhilfe oder Sozialdienst, gibt es eine Fachbereichsleitung, die für die organisatorischen, inhaltlichen und fachlichen Belange zuständig ist. Über dieser Fachbereichsleitung steht ein Referatsleiter, der für das gesamte Referat verantwortlich ist. Da das Referat intern sehr gut vernetzt ist, gibt es oft im Vorfeld Informationen über Jugendliche, die strafrechtlich in Erscheinung getreten sind.

² Im Rahmen einer Organisationsberatung aus dem Jahre 1996 hat man sich vom Namen „Referat für Ausländersozialarbeit“ verabschiedet.



Methodische Grundlagen

Das Konzept des Anti-Aggressions-Kurses wurde erst niedergeschrieben, nachdem der zuständige Mitarbeiter eine berufsbegleitende Zusatzausbildung beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Frankfurt/M.) zum Anti-Aggressivitäts-Trainer abgeschlossen sowie zwei Kurse selbstständig vorbereitet und durchgeführt hatte. Auf der Grundlage dieser Kenntnisse und Erfahrungen haben sich folgende Grundbausteine bei der methodischen Vorgehensweise herausgebildet, die im Laufe der Zeit ergänzt, überarbeitet sowie an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst wurden:

- **Einzelgespräche, bevor der Kurs beginnt:** Um festzustellen, ob der Jugendliche für den Kurs geeignet und motiviert ist.
- **Tatkonfrontation:** Den Jugendlichen in der Gruppe bzw. auf dem so genannten „heißen Stuhl“ mit gezielten Fragen mit der Tat konfrontieren, damit er seine Tat reflektiert und sie nicht „verherrlicht“. Wichtig bei dieser Methode ist es, den Jugendlichen die Situation der Opfer zu vergegenwärtigen.
- **Provokation:** Die Jugendlichen im Rahmen des „heißen Stuhls“ so lange zu provozieren, bis sie in der Lage sind, extrem angespannte Situationen durch Humor, Abwiegeln oder Ironisieren zu entschärfen (vgl. Weidner 1997).
- **Heißer Stuhl:** Im Rahmen des heißen Stuhls wird eine Gruppe gebildet, die aus Trainern, Tutoren und Mittälern besteht. Ziel ist es, räumlich eng gehaltene Gegebenheiten zu schaffen, in denen der Kandidat – in der Regel wird ein kleiner Kreis gebildet und der Kandidat sitzt in der Mitte – physische und psychische Nähe spürt. Ziel ist es, den in der Mitte sitzenden Jugendlichen mit seiner Tat zu konfrontieren. Bei der Durchführung des heißen Stuhls sollen die einzelnen

Bausteine bzw. Schritte, die aufeinander aufgebaut sind, beachtet werden:

1. Eins-zu-eins-Interview: Konfrontatives und provokatives Interview im Beisein der Gruppe. Es empfiehlt sich, während des Interviews den Raum durch eine Trennwand zu teilen, d.h. die restlichen Gruppenangehörigen dürfen keinen Augenkontakt zum Interviewpaar aufnehmen.

2. Strategiebesprechung: In Abwesenheit des Betroffenen bespricht die Gruppe eine Strategie, wie der heiße Stuhl auszusehen hat. Hier werden auch Themen an einzelne Mitglieder verteilt, die während des heißen Stuhls von diesen angesprochen werden sollen.

3. Durchführung des heißen Stuhls: In einem Kreis wird der Betroffene gezielt, wie in der Strategiebesprechung vereinbart wurde, (mit der Tat) konfrontiert und provoziert.

4. Auswertung: Gemeinsame Auswertung mit allen Beteiligten. Bei der Auswertung muss die folgende Reihenfolge eingehalten werden:

I) Der in der Mitte sitzende Jugendliche setzt sich in den Kreis und gibt einem der Teilnehmer ein Plus, der ihn am intensivsten getroffen bzw. zum Nachdenken gebracht hat und einem Teilnehmer ein Minus, der bei ihm nichts bewirkt hat. Das wird zunächst unkommentiert im Raum stehen gelassen.

II) In einem zweiten Schritt sollen alle im Kreis sitzenden Teilnehmer ihre subjektive Wahrnehmung wiedergeben, d.h. ob sie bei dem Jugendlichen etwas bewirkt haben bzw. ihn innerlich „zum Kochen gebracht“ haben; eine kurze Begründung ist von Nöten. Der betroffene Jugendliche darf zunächst zu den einzelnen Meinungen keine Stellung beziehen.

III) Danach sollen die Gruppenmitglieder, die beim heißen Stuhl nicht aktiv mitgemacht haben und von außen (ohne Augenkontakt) die Sitzung verfolgt haben, ihre persönliche





und subjektive Wahrnehmung darlegen und dabei kurz begründen.

IV) Im vierten und letzten Schritt soll der Kandidat zu all den ausgeführten Meinungen und Wahrnehmungen Stellung beziehen und schließlich erläutern, wie es ihm auf dem heißen Stuhl ging. Wurde die Sitzung aufgezeichnet, ist es zu empfehlen, einige kurze und prägnante Ausschnitte mit dem Teilnehmer auszuwerten.

5. Einzelgespräch: Nachdem die Kursteilnehmer den Raum verlassen haben, führen die Kursleiter ein Einzelgespräch mit dem Betroffenen. Hier sollen ggf. Dinge thematisiert werden, die bei der gemeinsamen Auswertung nicht zur Sprache kamen bzw. im Beisein der Gruppe nicht angesprochen werden konnten.

- **Übungen:** Um einerseits die Kursteilnehmer zum Kurs zu motivieren und andererseits andere Strategien zu entwickeln.
- **Filme „Der Schwarzfahrer“ und „Yasemin“:** Anhand des Kurzfilms „Der Schwarzfahrer“ andere Konfliktlösungsstrategien kennen lernen und einüben.
Anhand des Films „Yasemin“ das Thema Ehre, das bei den türkischen Jugendlichen einen großen Stellenwert hat, aufarbeiten.
- **Workshop:** Abschließend wird der Kurs gemeinsam mit den Teilnehmern ausgewertet und in die Zukunft geblickt.

Rechtliche Grundlagen

Die Anti-Aggressions-Kurse der Arbeiterwohlfahrt – Referat Migration – sind ein Teil der richterlichen Weisungen, die im Rahmen des Paragraf 10 Jugendgerichtsgesetzes ausgesprochen werden können, d.h. es muss ein richterliches Urteil vorliegen, um am Anti-Aggressions-Kurs der Arbeiterwohlfahrt teilnehmen zu kön-

nen. Darüber hinaus werden Jugendliche und Heranwachsende in die Kurse aufgenommen, wenn sie den Anti-Aggressions-Kurs im Rahmen einer Freiheitsstrafe als Bewährungsaufgabe auferlegt bekommen haben. Der Kursleiter ist verpflichtet, dem Jugendgericht mitzuteilen, ob der Jugendliche an dem Kurs teilnimmt oder nicht. Über die genauen Inhalte des Kurses wird dem Gericht kein Bericht gegeben. Sollte der Kursteilnehmer am Anti-Aggressions-Kurs unregelmäßig teilnehmen, kann das Jugendgericht nach einer Anhörung bis zu vier Wochen Dauerarrest verhängen oder es kann die Bewährung widerrufen. Nach einem Dauerarrest ist der Jugendliche – in der Regel – weiterhin verpflichtet, an diesem Kurs teilzunehmen; dies wird von Fall zu Fall vom jeweiligen Jugendrichter entschieden.

Arbeitsziel

Das Hauptziel des Kurses ist es, verschiedene Situationen in Bezug auf Konflikte und Aggressionen wahrzunehmen, auszuprobieren und unterschiedliche Lösungsstrategien gemeinsam zu entwickeln bzw. kennen zu lernen. Vielen Teilnehmern dieser Kurse muss zunächst einmal vermittelt werden, sich verbal zu artikulieren und eine „Diskussions- bzw. Streitkultur“ zu entwickeln. Darüber hinaus sollen angemessene Konfliktlösungsstrategien eingeübt werden. Die Teilnehmer sollen danach in der Lage sein, sich mit problematischem Sozialverhalten auseinander zu setzen. Durch den Einsatz des heißen Stuhls soll die Frustrationstoleranz erhöht und das Durchhaltevermögen gestärkt werden.

Zielgruppe

Als der Anti-Aggressions-Kurs am 01.11.1996 gestartet wurde, war die Zielgruppe auf männliche Jugendliche und Heranwachsende aus dem Herkunftsland Türkei, die mehrfach in den



Bereichen Körperverletzung, gefährliche Körperverletzung, Raub bzw. Raubüberfall und Vandalismus auffällig geworden waren, beschränkt. Diese Linie wurde bis Ende 2000 eingehalten. Erst nachdem ein Anti-Aggressions-Kurs (nur für Jugendliche aus dem Ex-Jugoslawien im letzten Quartal des Jahres 2000 durchgeführt wurde, wurde der Kurs für Klienten aus den Nachfolgeländern Jugoslawiens geöffnet, d.h. seit 2001 nehmen an dem Anti-Aggressions-Kurs der Arbeiterwohlfahrt Jugendliche türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft gemeinsam teil. Der Grund für die Erweiterung bestand darin, dass die Jugendlichen aus diesem Kulturkreis identische Probleme haben wie die türkischen Jugendlichen. Darüber hinaus sollte das Angebot der Ambulanten Maßnahmen an das Angebot der Jugendgerichtshilfe angepasst werden, da das Referat Migration Jugendgerichtshilfe auch für Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien anbietet.

Mädchen werden zu diesem Kurs nicht aufgenommen, weil Mädchen im Gegensatz zu Jungen im Bereich der Gewaltkriminalität kaum auffallen und dadurch die Relation „gleiche Anzahl von Mädchen und Jungen“ nicht einzuhalten wäre. Darüber hinaus konnte durch Erfahrungen beobachtet werden, dass Jungen in Anwesenheit von Mädchen sich kaum öffnen und über ihre „Probleme“ reden. Denn über „Probleme“ reden ist, um im Jargon der Jungen zu bleiben, „unmännlich“, „schwul“ sowie „uncool“.

Wie bereits oben erwähnt, macht die Arbeiterwohlfahrt – Referat Migration seit 1978 in Delegation vom Stadtjugendamt Jugendgerichtshilfe für Migrant*innen aus der Türkei sowie Ex-Jugoslawien. Dadurch werden die Zuweisungen für den AAK von den Jugendgerichtshelferinnen und -helfern der Arbeiterwohlfahrt gewährleistet. Darüber hinaus besteht ein enger Kontakt zur Jugendgerichts-

hilfe des Stadtjugendamtes; ein Viertel der Fälle wird von den Jugendgerichtshelferinnen und -helfern des Stadtjugendamtes zugewiesen.

Angebote des Projektes

In den ersten beiden Kursen, die im Jahre 1998 durchgeführt wurden, wurde die verständnisvoll-nachsichtige (pädagogische) Methode angewandt, in der viele Themen angesprochen und diskutiert wurden. Es wurde auch viel geschrieben, gebastelt und gezeichnet, was bei den Teilnehmern wenig Resonanz fand, da diese Methode die Teilnehmer an die Schule erinnerte. Im Jahre 1999 wurde die Methode der konfrontativ-provokativen Pädagogik gewählt, was bei den Kursteilnehmern besser ankam. Die Schreibarbeit wurde durch Übungen, die in der Regel körperlichen Einsatz erfordern, ersetzt und die vier Themenblöcke wurden in drei gebündelt. Diese Themenblöcke sehen folgendermaßen aus:

- **Straffälligkeit und Gewalt**
 - Einstellung zur Gewalt
 - Erlernen von gewaltfreien Verhaltensmustern
 - Umgang mit eigenen Aggressionen
 - Opferperspektive
- **Migration**
 - Diskriminierungserfahrungen
 - Familien- und Generationskonflikt
 - Bikulturalität/Bilingualität als Ressource
 - Lebensentwürfe zwischen „Tradition“ und „Moderne“
 - Ethnisierung/Selbstethnisierung
- **Umgang/Verhalten in Konfliktsituationen**
 - Konflikte in der Schule am Ausbildungsplatz oder am Arbeitsplatz
 - Flüchten/Standhalten in Konfliktsituationen
 - Umgang mit Beschimpfungen und Beleidigungen
 - Gruppendruck in Cliquen



Im Laufe eines Kurses werden diese Themenblöcke, sei es im Rahmen der Gruppensprache oder auf dem heißen Stuhl oder aber in Diskussionen, behandelt. Der Ablauf eines Anti-Aggressions-Kurses sieht, grob betrachtet, folgendermaßen aus:

- **Einzelgespräch** vor Beginn des Kurses
- **1.–4. Woche:** Thema Straffälligkeit und Gewalt
- **Auswertung:** Eine inhaltliche Zwischenauswertung mit den Teilnehmern
- **5.–7. Woche:** Thema Migration
- **8.–10. Woche:** Thema Umgang bzw. Verhalten in Konfliktsituationen
- **Workshop:** Analyse des Kurses sowie sozialpädagogische Maßnahme
- **sechs Monate nach dem Kurs:** standardisiertes Interview mit offenen Fragen

Nach Auswertung des jeweiligen Kurses werden die Angebote, soweit dies von den Teilnehmern gewünscht bzw. angeregt wurde, verändert. Die wichtigste Änderung fand, wie oben erwähnt, im Jahre 1999 auf Wunsch der Teilnehmer statt. Weitere kleine Änderungen, wie z.B. Themenreihenfolge, unterschiedlicher Einsatz der jeweiligen Übung bzw. die Vorgehensweise mit dem heißen Stuhl, werden, nachdem die Auswertung mit den Teilnehmern abgeschlossen ist, fast nach jedem Kurs für den folgenden Kurs vorgenommen.

Mitarbeiter

Das Projekt wird von einem hauptamtlichen Pädagogen geleitet, der eine berufsbegleitende Zusatzausbildung zum Anti-Aggressivitäts-Trainer beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt a.M. abgeschlossen hat. Es empfiehlt sich, mindestens einen männlichen Pädagogen einzusetzen, der gegenüber dem „männlich“ geprägten Weltbild der Jugendlichen sensibel und aufgeschlossen ist.

Der hauptamtliche Pädagoge wird von einer weiblichen Honorarkraft unterstützt. Die Erfahrungen zeigen, dass Kenntnisse mindestens einer Sprache (Albanisch, Kroatisch, Türkisch etc.) nützlich, aber nicht zwingend notwendig sind. Vielmehr sind gute Kenntnisse der kulturellen, sozialen und Lebensbedingungen der Teilnehmer ausschlaggebend.

Eine speziell auf die Bedürfnisse der Tätigkeit ausgerichtete Supervision gibt es derzeit nicht. Alle vier Wochen gibt es eine Teamsupervision, gemeinsam mit der Jugendgerichtshilfe, in der auch auf die Wünsche und Probleme im AAK eingegangen wird.

Der Projektmitarbeiter nimmt aber regelmäßig an zwei Arbeitskreisen (einmal bundesweit, organisiert vom ISS und einmal regional, ins Leben gerufen vom Stadtjugendamt) teil, in denen ein umfangreicher Austausch stattfindet. Dort werden auch Probleme bei der Durchführung besprochen.

Finanzierung

Anfangs wurde die Stelle als Projekt aus Kommunal- (40 Prozent) und Landesmitteln (60 Prozent) finanziert. Mittlerweile wird die Stelle unbefristet als Vollzeitstelle vom Stadtjugendamt pauschal finanziert.



Literatur

Toprak, Ahmet:

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

Toprak, Ahmet:

Ehre, Männlichkeit und Freundschaft. Auslöser für Gewaltbereitschaft Jugendlicher und Heranwachsender türkischer Herkunft in München? In: DVJJ-Journal, Nr. 2, Hannover 2000a

Toprak, Ahmet:

Türkische Jungen – Belastungsfaktor für die Mitte der Gesellschaft? Ein Abriss über die Sozialisationsbedingungen. In: DVJJ-Journal, Nr. 4, Hannover 2000b

Weidner/Kilb/Kreft (Hrsg.):

Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel 1997

Weidner, Jens:

Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 4. unveränderte Auflage, Bonn 1997

Weidner/Kilb:

„So hat noch nie einer mit mir gesprochen ...“ Eine erste Auswertung zu Möglichkeiten und Grenzen des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. In: DVJJ-Journal, Nr. 4, Hannover 2000

Weidner, Jens:

Über Grenzziehung in sozialer Arbeit und Psychologie. Die sieben Levels der Konfrontation. In: Weidner/Kilb/Kreft (Hrsg.): Gewalt im Griff. Weinheim und Basel 1997

Rechtsverhalten und moralische Reife

bei deutsch-türkischen Jugendlichen aus kultur-anthropologischer und ethnopsychologischer Sicht

Wie gehen deutsch-türkische Jugendliche mit dem Recht um? Mit welchen türkisch-kulturellen Einflüssen ist hier zu rechnen und welche praktischen Auswirkungen können diese haben? In welcher Weise formt die Sozialisation in der türkischen Kultur bzw. in einer in Deutschland lebenden türkischen Familie das Rechtsverständnis der Jugendlichen?

Zur Beantwortung dieser Fragen gehen wir auf zwei Aspekte ein. Erstens muss geklärt werden, mit welchen Unterschieden wir bei einem Vergleich auf der **Ebene der Gemeinschaft** zu rechnen haben, d.h. wie sich deutsches und türkisches Rechtsverständnis kulturell voneinander unterscheiden. Zweitens gehen wir der Frage nach, wie sich Rechtsauffassungen auf der **Ebene des Individuums** auswirken, d.h. welche individuellen ethisch-moralischen Standards bei den Jugendlichen durch eine türkisch strukturierte Sozialisation hervorgerufen werden.

Die Ebene der Gemeinschaft – Unterschiede im Umgang mit dem Recht in individualistisch und kollektivistisch orientierten Kulturen

Vergleicht man Deutschland und die Türkei anhand der nachfolgend beschriebenen Einstellungsdimensionen gegenüber dem Recht (vgl. Bierbrauer 1994, S. 248–251; Hofstede 1997), werden im beruflichen Alltag bereits erahnte Differenzen deutlich (vgl. zum Umgang mit dem Recht in der Türkei Schiffauer 1983 und 1987; Starr 1978).

Generelle Legitimität und Akzeptanz der Autorität

Welche Institutionen und Institutionenvertreter haben aus Sicht der Individuen die Legitimität bzw. die Autorität, in einen Konflikt schlichtend einzugreifen?

In individualistischen Kulturen dominiert das Modell des „guten“ Staatsbürgers, der generell die Autorität des Staates und seiner Institutionen akzeptiert, selbst wenn diese einen hochgradig anonymen Charakter tragen. Zur Regelung des Rechts werden Spezialisten eingesetzt (z.B. Richter, Polizisten), deren Anordnungen im Allgemeinen anerkannt werden.

In kollektivistischen, besonders traditionellen Gesellschaften spielt das staatlich vorgegebene Recht eine geringere Rolle. Quellen des Rechts sind hier eher Religion und Tradition. Besonders bei Konflikten im engeren sozialen Umfeld, etwa in der dörflichen Gemeinschaft, werden Persönlichkeiten mit hohem moralischen Ansehen (z.B. religiöse Autorität, Patron) als „Richter“ aufgesucht. Bis heute werden in der ländlichen Türkei bis zu 2/3 der Rechtsstreitigkeiten im Dorf selbst entschieden und nur ca. 1/3 bedürfen einer staatlich-gerichtlichen Intervention. Das Misstrauen rechtsstaatlicher Institutionen geht einher mit dem Empfinden, dass sich die Bürger einer z.T. großen Willkür der offiziellen Rechtsvertreter ausgesetzt sehen. Ein türkisches Sprichwort lautet: „Der liebe Gott soll niemanden an die nächste Polizeistation schicken.“

Legitimität der Normen für Streitschlichtung

Welche Normen und Regeln werden zur Beilegung eines Rechtskonfliktes als wichtig erachtet?

In individualistischen Kulturen sieht man prinzipiell die formalen Gesetzesvorgaben als bindend an. Abstrakte Gesetze werden eingehalten und die Entscheidungen der Justiz werden



akzeptiert. Man folgt einer „universalen Werteethik“: Alle Menschen sind gleich; und für alle gelten dieselben Rechtsstandards. Es verwundert deshalb nicht, dass man Rechtsstreitigkeiten „aus Prinzip“ führt, um eben „Recht zu bekommen“.

In kollektivistischen Kulturen orientiert man sich weniger an allgemein gültigen Gesetzen. Wichtiger als die Aufrechterhaltung abstrakter Rechtsprinzipien ist die Wahrung der Harmonie in der Gemeinschaft: Es wird eine Rechtspraxis gehandhabt, die das gestörte Rechtsempfinden aller relevanten Mitglieder der Gemeinschaft zu besänftigen vermag. Dazu wird das Recht flexibel ausgelegt, entschieden wird eher von Fall zu Fall. Es dominiert eine „partikularistische Werteethik“, d.h. die Rechtsmaßstäbe, die man für die eigene Gruppe anwendet, gelten nicht unbedingt für die Angehörigen anderer, außenstehender Gruppen.

Prozedurale Vorlieben

Welche Prozeduren werden zur Beilegung eines Rechtskonfliktes bevorzugt?

Da Konfliktbeteiligte in individualistischen Kulturen sich nicht so sehr der Gemeinschaft verpflichtet fühlen, d.h. auf das Bedürfnis nach sozialem Frieden nicht so sehr Rücksicht nehmen müssen, legen sie ihre Interessen direkt, offen und konfrontativ dar. Man scheut sich nicht, in Anwesenheit der gegnerischen Partei seine Vorlieben kundzutun (konfrontatives Prinzip) und nimmt in Kauf, dass man von seinem Gegenüber auch nach der Streitlösung noch als „Feind“ angesehen wird.

In kollektivistischen Kulturen wird das Streitthema in Verbindung mit dem sozialen Netzwerk gesehen, die Streitigkeit geht sozusagen „alle etwas an“. Weil die Rücksichtnahme auf die Gemeinschaft im Vordergrund steht, werden Werte wie Gesichtswahren des anderen oder die

Achtung der Ehre des Gegners berücksichtigt. Die Interessen der Beteiligten werden deshalb indirekt, symbolisch und verdeckt geäußert und nicht unbedingt verbal offen gelegt. Eine direkte Gegenüberstellung der Konfliktparteien wird häufig vermieden (nicht-konfrontatives Prinzip). In flexibler Weise wird verhandelt, bis alle Beteiligten zufrieden sind, selbst wenn dies lange Zeit in Anspruch nimmt.

Ziele der Streitschlichtung

Welche Ziele sollen durch die Lösung des Rechtskonflikts verfolgt werden?

In individualistischen Kulturen werden Konfliktursachen, Sanktionierung und Schlichtung auf die kleinstmögliche Einheit hin verschoben: das Individuum. Man sucht nach der „Schuld“ des Einzelnen, der eine Rechtsnorm übertreten hat, er ist „verantwortlich“. Das gesellschaftliche Bedürfnis ist, eine prinzipielle Lösung zu finden, die ebenso für ähnliche Streitfälle angewendet werden kann, d.h. eine „Wahrheit“ festzulegen, an der sich auch alle anderen Mitglieder der Gesellschaft zukünftig orientieren können.

In kollektivistischen Kulturen werden Konfliktursachen, Sanktionierung und Schlichtung nicht unabhängig von der Gemeinschaft gesehen. Das vorrangige Ziel der Konfliktschlichter besteht darin, das „soziale Durcheinander aufzuräumen“, d.h. den Schaden der persönlichen Beziehungen zu beheben bzw. zu begrenzen. Man fragt somit nicht nach dem Konflikt selbst, sondern nach seinen Folgen, nach seiner zukünftigen Bedeutung für die Gemeinschaft.

Als Konsequenz wird von den informellen Schlichtern genauso wie von staatlichen Justizbeamten erwartet, dass sie einen Streitfall nicht nur nach „Aktenlage“ in anonymer Weise beurteilen und entscheiden. Eher sollen sie den Gründen für die Störung der sozialen Verhältnisse auf den Grund gehen, um so eine Lösung zu finden, die alle Konfliktparteien als akzeptabel ansehen.



Beliebigkeit und Partikularismus bei Rechtsentscheidungen

Inwieweit dürfen Rechtsnormen beliebig ausgelegt werden?

In individualistischen Kulturen sieht man in der Beliebigkeit von Rechtsentscheidungen ein großes Problem, denn die Gleichbehandlung aller Bürger soll gesichert sein. Ein Richter beispielsweise darf sich hier nicht durch rechtsfremde Faktoren oder die partikularistischen Interessen der Konfliktparteien beeinflussen lassen. Eine Bevorzugung oder Benachteiligung einer Streitpartei soll ausgeschlossen werden. Er muss in unflexibler Weise nach Rechtslage entscheiden und kann die soziale Lebenssituation der Beteiligten nur gering berücksichtigen. In kollektivistischen Kulturen nimmt ein Schlichter Rücksicht auf die Interessen der Konfliktparteien und auf ihre Lebenssituation. Er passt das Recht bei einer Entscheidung in flexibler Weise den Menschen an. Ein Problem, das hierdurch entsteht, ist, dass mächtigere Personen leichter in der Lage sind, einen Richter zu beeinflussen, und dass für die Bürger weit weniger Rechtssicherheit besteht.

Die Ebene des Individuums

Gewissen – die subjektive Verankerung rechtlicher Werte

Die Legitimität von Normen und Gesetzen hängt ab von der herrschenden ethischen Fundierung, d.h. es ist nicht nur wichtig, welchen Personen oder Institutionen gesetzgeberische Autorität zugebilligt wird (z.B. dem Religionsgründer, der herrschenden Partei, dem demokratisch gewählten Parlament), sondern vielmehr, inwieweit sich allgemeine, ethisch-moralische Werte im Individuum festsetzen und das konkrete Handeln strukturieren.

Das Sozialisationsziel in einer demokratischen Gesellschaft ist nicht der bloße Gehorsam, d.h. das Befolgen der normativen Vorgaben wegen der Angst vor Strafe. Angestrebt wird vielmehr die Verinnerlichung rechtlicher Grundüberzeugungen, die ethisches und nicht-ethisches Handeln unterscheiden. Die oben bereits erwähnte „universalistische Werteethik“ soll sich idealerweise im Einzelnen verankern – und zwar in Form des „Gewissens“.

Nicht jedes Individuum bildet ein Gewissen im Laufe seiner Sozialisation in gleicher Weise aus. Kelmans (1958) zeigt hierzu drei mögliche Entwicklungsstufen in seinem „Konformitätsmodell“:

1. Befolgung:

Bereitwillige, lediglich instrumentelle Übereinstimmung mit der Mehrheit in der Hoffnung auf positive Reaktionen (wenn diese beobachtbar/empirisch sind).

2. Identifikation:

Wenn befriedigende Beziehungen mit der Mehrheit der „Gesetzesgeber“ herstellbar sind. Die handelnde Person ist von der Richtigkeit ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen überzeugt, zeigt diese jedoch nur, wenn äußere Zwänge und soziale Unterstützung gewährt werden.



3. Internalisierung:

Der eigene Wertekatalog stimmt mit den äußerlich gegebenen Normen und Regeln überein. Befolgung der Normen wird als innerpsychische (intrinsische) Belohnung erlebt und ohne aktuelle Kontrolle gezeigt.

Wenn wir uns die im ersten Teil aufgezeigten Kulturunterschiede zwischen deutschem und türkischem Rechtsverständnis vor Augen halten, liegt nicht nur der Gedanke nahe, dass es zu Divergenzen in der Annahme und Befolgung von deutschen Regeln bei fremdkulturellen Jugendlichen kommen kann, da diese ihre eigenen (kulturellen) Vorstellungen von einem „richtigen Verhalten“ bevorzugen. Vielmehr müssen wir auch mit einer türkisch-kulturell beeinflussten Ausprägung eines Gewissens bei den Jugendlichen rechnen. Wie wir im Folgenden zeigen, hat diese Einsicht problematische Konsequenzen für die Rechtspraxis.

Zur Beurteilung der moralischen Reife bei deutsch-türkischen Jugendlichen

In der Rechtsprechung wird die Verankerung des Gewissens bei Jugendlichen allgemein geprüft, wenn in den § 105 JGG und § 3 JGG nach der „sittlichen und geistigen Entwicklung“ eines jugendlichen Täters gefragt wird. Beide Paragraphen fordern das Gericht dazu auf, zu überprüfen, ob der Täter aufgrund seines moralischen und intellektuellen Entwicklungsstandes in der Lage war, sein unrechtmäßiges Tun zu erfassen und gegebenenfalls sein Verhalten entsprechend auszurichten.

Wie kann ein Richter die moralische Reife des betreffenden Jugendliche prüfen? In der Praxis orientieren sich Richter bei ihrer Reifebeurteilung entweder an ihrem Alltagsverständnis oder greifen in komplizierten Fällen auf die Einschätzungen der Jugendgerichtshilfe oder eines psycho-

logisch-forensischen Sachverständigen zurück. Eine richterliche Einschätzung, die sich nur auf Allgemein- und nicht Expertenwissen gründet, erscheint häufig unzureichend. Jedoch kritisiert die Wissenschaft auch das Vorgehen der Sachverständigen. Deren Reifebeurteilung sei nur scheinbar objektiv und unterliege einem großen Ermessensspielraum, zeigt Lempp (1983) bereits für den intrakulturellen Kontext auf und Irvine/Caroll (1980) für den interkulturellen Aufgabenbereich.

Die Unzulänglichkeiten erweitern sich, wenn wir die in der Praxis verwendeten Maßstäbe der Reifebeurteilung vor dem Hintergrund kulturvergleichender Daten beleuchten: Zur Beurteilung der sittlichen Reife beruft sich das Gericht in der Regel auf einen von Esser et al. (1991) erstellten Kriterienkatalog, der zehn Kategorien umfasst.

An der zweiten Kategorie kann exemplarisch und anschaulich die Dysfunktionalität der „objektiven“ Vorgaben für die Beurteilung fremdkultureller Jugendlicher aufgezeigt werden. Ihr zufolge wird davon ausgegangen, dass ein Jugendlicher zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr eine **Eigenständigkeit im Verhältnis zu den Eltern** entwickelt hat. Dazu gehört eine innerpsychische Ablösung von den Eltern, der Aufbau eines eigenen Wertesystems und die Unabhängigkeit vom Urteil der Eltern – alles Entwicklungsziele, die bei Jugendlichen nach einer türkischer Sozialisation nicht erwartet werden können.

Vergegenwärtigen wir uns deren sozialisatorische Rahmenbedingungen: Die zentralen Bestimmungselemente einer türkischstämmigen Familie sind insbesondere die Generationen- und Geschlechterhierarchie, die die Struktur in der Familie vorgeben. Die dörflich sozialisierte Kernfamilie erscheint als patriarchalische Familie, in der jedoch der Mutter eine dominierende Position im „inneren Bereich“ zukommt. Die Generationsgrenzen sind klar definiert, die Aufgabenverteilung ist geschlechtsspezifisch



geordnet. Söhne haben eine bevorzugte Rolle inne, da sie als künftige Versorger der Familie gelten, wodurch sich ihr inniges Verhältnis zu den Müttern erklärt. Ethnologen sprechen von der erweiterten Familie, worunter ein Verschwimmen der Außengrenzen der Kernfamilie zu verstehen ist. Ehemann und Ehefrau bleiben ihren jeweiligen Herkunftsfamilien emotional und funktional verbunden. Die Konzepte von *sevgi*, *saygi*, *seref* und *namus* garantieren das enge Eingebundensein in ein soziales Netz, das soziale Kontrolle ausübt und gegenseitige Unterstützung gewährt. Kinder sollen sich unterordnen, gehorsam sein, sich konform verhalten und Loyalität zeigen, damit ein hoher Grad an Zusammenhalt und gegenseitiger Abhängigkeit gewährleistet bleibt. Prozesse und Erziehungsziele wie Individuation, Autonomie, Initiative, Aktivität oder Neugier sind bei Kindern eher unerwünscht, würden sie doch die Kohäsion der Gemeinschaft gefährden (Bilsky/Toker 1999).

Die erwünschten Persönlichkeitseigenschaften eines türkisch sozialisierten Jugendlichen machen offenkundig, dass sich moralische Reife in der türkischen Kultur – im Gegensatz zu deutsch-kulturellen Vorgaben und zur genannten Kategorie von Esser – eben gerade nicht auf die Entwicklung einer Eigenständigkeit gegenüber den Eltern gründet. Die respektvolle Unterordnung gegenüber der Autorität der Älteren kann selbst dann ein Zeichen für eine erwachsene Integration in bestehende Beziehungs- und Rollenmuster bedeuten, wenn das Individuum über eigene materielle Ressourcen verfügt. Eine Nicht-Verbundenheit würde im türkisch-kulturellen Kontext auf das Fehlen familiärer Schutzfaktoren im Lebensumfeld hinweisen und eine Heimat- oder Wurzellosigkeit bedeuten, die im schlimmsten Fall pathogene Wirkung haben kann und dann als Normabweichung interpretiert werden müsste.

Aus dem Gesagten ergibt sich bereits hier, dass die enge Verbundenheit eines „türkischen Jugendlichen“ zum familiären Umfeld wohl kaum als Kriterium für eine mangelhafte moralische Reife gewertet werden kann.

Zur Kulturabhängigkeit des moralischen Urteils

Zusätzliches Gewicht erhalten diese Überlegungen, wenn wir die kulturvergleichenden psychologischen Forschungsarbeiten von Lawrence Kohlberg (z.B. Eckensberger 1993) zur moralischen Erziehung hinzuziehen. Er entwickelte ein sechstufiges Modell des moralischen Urteils:

Niveau A: Präkonventionelles Niveau

- Stufe 1: Stufe der Strafe und des Gehorsams
- Stufe 2: Stufe individuell instrumenteller Ziele und des Austausches

Niveau B: Konventionelles Niveau

- Stufe 3: Stufe der gegenseitigen interpersonellen Erwartungen, Beziehungen und der Konformität
- Stufe 4: Stufe des sozialen Systems und der Aufrechterhaltung des Gewissens

Niveau C: Postkonventionelles und prinzipiengeleitetes Niveau

- Stufe 5: Stufe individueller Rechte und des Sozialvertrags oder der Nützlichkeit
- Stufe 6: Stufe universeller ethischer Prinzipien

Kohlberg konnte zweierlei zeigen: Erstens, dass Individuen im Laufe ihrer Entwicklung bzw. Sozialisation unterschiedliche Stufen des moralischen Urteils erlangen (z.B. als Kind Stufe 1 und als Erwachsener Stufe 5) und zweitens, dass sich Kulturen hinsichtlich der vorherrschenden Ausprägung einer oder mehrerer moralischer Stufen unterscheiden (nur die Stufen zwei bis vier fanden sich in allen Kulturen).



Im interkulturellen Vergleich ergeben Kohlbergs Forschungen, dass türkische Individuen, anders als deutsche, kaum das Niveau des postkonventionellen und prinzipiengeleiteten Handelns erreichen, was auch für die türkische Stadtbevölkerung gilt. Die durchschnittliche türkische Dorfbevölkerung erreicht nicht einmal das konventionelle Niveau, sondern ist auf der Stufe 2 zu verorten. Insgesamt liegt der durchschnittliche Reifewert selbst bei 22- bis 24-jährigen Erwachsenen, die in Städten in der Türkei leben, noch unter dem von 16- bis 18-jährigen deutschen Jugendlichen.

Dies bedeutet nun nicht, dass die türkische Kultur (und auch andere Kulturen), die die höheren Stufen des moralischen Urteils nicht erreichen, „weniger moralisch“ wären. Vielmehr sind die bei ihnen vertretenen Stufen offenbar für die Lösung der in der türkischen Kultur auftretenden Konflikte hinreichend und angemessen (dies entspricht einer generellen These Kohlbergs zu den aufgetretenen Kulturunterschieden). So steht das vorherrschende moralische Urteil in Abhängigkeit zur oben erörterten Einbindung der Individuen in das familiär-soziale System.

Zusammenfassend legen die kulturanthropologischen und ethnopsychologischen Daten nahe, dass Richter, Sachverständige und Wissenschaft nach zuverlässigeren und kultursensibleren Wegen der Reifebeurteilung suchen müssen, wenn sie kompetente und gerechte Entscheidungen fällen wollen. Solange man sich vornehmlich an Kriterienkatalogen wie dem von Esser orientiert, die (deutsch) kulturgebunden sind, solange man für die Bewertung des moralischen Reifegrads über alle Kulturen hinweg dieselben Maßstäbe anlegt, solange wird man dem je einzelnen Individuum mit seiner je kulturspezifischen Sozialisation nicht gerecht. Würde z.B. dem erörterten Kriterium der inneren Loslösung vom Elternhaus eine kulturübergreifende Gültigkeit zukommen, müsste fast allen Heranwachsenden (und auch Erwachsenen) aus der Türkei eine sittliche Reiferetardierung vor Gericht attestiert werden.

Literatur

Bierbrauer, G.:

Toward an Understanding of Legal Culture: Variations in Individualism and Collectivism between Kurds, Lebanese, and Germans. In: *Law and Society Review* 28 (2) 1994, 243–264

Bilsky, W. / Toker, M.:

Jugendliche nichtdeutscher Herkunft im Strafprozess. In: Lempp, R./Schütze, G./Köhnken, G. (Hrsg.): *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters*. Darmstadt 1999: Steinkopf, 287–299

Eckensberger, L.H.:

Moralische Urteile als handlungsleitende soziale Regelsysteme im Spiegel kulturvergleichender Forschung. In: Thomas, A.: *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen 1993: Hogrefe, 259–286

Esser, G.F. / Schmidt, M.H.:

Die Beurteilung der sittlichen Reife Heranwachsender im Sinne des § 105 JGG – Versuch einer Operationalisierung. *Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 74 (1991), 356–368

Hofstede, G.:

Lokales Handeln, globales Denken. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München 1997: Beck

Irvine, D. / Carrol W.:

Testing and Assessment across Cultures: Issues in Methodology and Theory. In: Triandis H.D., Berry, J.W. (Eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Methodology*. Boston 1980: Allyn and Bacon, 181–244

Schiffauer, W.:

Die Gewalt der Ehre. Frankfurt a.M. 1983: Suhrkamp

Schiffauer, W.:

Die Bauern von Subay. Das Leben in einem türkischen Dorf. Stuttgart 1987: Klett-Cotta

Starr, J.:

Turkish Village Disputing Behavior. In: Nader, Laura/Todd, Harry F. Jr.: *The Disputing Process – Law in Ten Societies*. New York 1978: Columbia University Press, 122–151



Evaluation der Einstiegsfortbildungen

Auftraggeber und Mitarbeitende der Evaluation

Diese Studie entstand auf Initiative von Sabine Handschuck, der Beauftragten für interkulturelle Arbeit des Stadtjugendamtes München. Konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurde sie von Uschi Sorg, Diplom-Soziologin und Mitarbeiterin des Stadtjugendamtes, unterstützt von Michaela Hillmeier (Studentin der Ethnologie) und Jenny Teschemacher (Studentin der Pädagogik), zwei freiberuflichen Mitarbeiterinnen.

Ziele der Evaluation

- Lernzielkontrolle: Wurde das Seminarziel erreicht?
- Lernmittelprüfung: War das Hand-out nützlich?
- Referent/innenkontrolle: Waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Auswahl und Vermittlung des Lernstoffs zufrieden? Empfanden sie es als anstrengend oder als abwechslungsreich, eine Fortbildung mit acht Referentinnen und Referenten zu besuchen?
- Lernstoffkontrolle: Waren die gewählten Themen interessant und für die Arbeitspraxis geeignet?
- Gesamtwertung: Wie waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt zufrieden mit dem Seminar?
- Anregungen für die Weiterentwicklung der Fortbildung
- Datenerhebung für die Vorbereitung der Aufbautrainings im folgenden Jahr (Bedarf, Vertiefung)
- Entwicklung qualitativer und quantitativer Bewertungsinstrumente für künftige Fortbildungsseminare

Evaluationsmethode

Die Evaluation hatte zwei Ansätze: einen ergebnis- und einen prozessorientierten. Die **ergebnisorientierte Evaluation** prüfte, ob die

Veranstaltungsreihe am Ende ihre Fortbildungsziele erreicht hatte. Ziel der **prozessorientierten Evaluation** war es, die Fortbildung von einer Veranstaltung zur nächsten weiterzuentwickeln und zu verbessern. Dabei kamen zwei Forschungsmethoden zum Einsatz: teilnehmende Beobachtung und quantitativer Fragebogen, kombiniert mit offenen Fragen. Die Ergebnisse der Fragebogenanalyse wurden kontinuierlich an die Referentinnen und Referenten und an die Moderatorin rückgemeldet. Nach der zweiten Fortbildung diskutierte die Evaluatorin mit der Moderatorin und den Referierenden über die Ergebnisse der Befragung und der teilnehmenden Beobachtung und wie diese in das Trainingskonzept einfließen könnten.

Forschungsdesign

Evaluationen arbeiten in der Regel mit quasi-experimentellen Designs: „Quasi-Experimente kann man definieren als Versuchsanordnungen, die dem Vorbild des Experiments nahe kommen und der experimentellen Logik folgen, jedoch nicht die strengen Anforderungen an experimentelle Designs erfüllen“ (Diekmann, S. 309). Mit experimentellen und quasi-experimentellen Designs will man herausfinden, ob der Stimulus eine Reaktion herbeiführt. In diesem Fall: Bewirken die Seminare bei den Teilnehmenden, dass sie Migrantinnen und Migranten differenzierter wahrnehmen? Bei beiden Designs wird zunächst der Zustand vor dem Einsatz des Stimulus getestet. Hier: Wie werden Migrantinnen und Migranten wahrgenommen? Dann werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dem Stimulus ausgesetzt, also der Fortbildung „Türkische“ Jungen. Anschließend wird untersucht, ob sich der Zustand **nach** dem Stimulus verändert hat, etwa ob die Teilnahme an den Seminaren die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten beeinflusst hat.

Im Unterschied zum quasi-experimentellen Design dieser Evaluation werden im experimentellen Design zwei Gruppen gebildet: eine Ver-



suchs- und eine Kontrollgruppe. Die Versuchspersonen gelangen per Zufallsverfahren (Randomisierung) in die jeweilige Gruppe. Die Forscherin oder der Forscher aktivieren und kontrollieren den Stimulus (vgl. Diekmann, S. 296). D.h. er ist im Idealfall keinen Schwankungen unterworfen, also jedes Mal derselbe. Mit Hilfe der Kontrollgruppe soll herausgefunden werden, inwieweit die Messung selbst das Ergebnis beeinflusst. Deshalb wird beispielsweise die Versuchsgruppe dem Stimulus ausgesetzt, nicht jedoch die Kontrollgruppe. Übertragen auf den Fall „Türkische“ Jungen hieße das: Nur die Versuchsgruppe erhält eine Fortbildung. Diese ist jedes Mal genau gleich.

Mit einem experimentellen Design sähe die Versuchsanordnung zur Fortbildung „Türkische“ Jungen wie folgt aus: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gelangen per Zufallsauswahl entweder in die Versuchsgruppe oder in die Kontrollgruppe. Bei allen Teilnehmenden würde zuvor deren Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten gemessen. Die Versuchsgruppe würde eine Fortbildung bekommen, die mit jeder Gruppe genauso wiederholt werden könnte, die Kontrollgruppe erhält keine Fortbildung. Bei beiden Gruppen würde anschließend nochmals die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten gemessen. Ein experimentelles Design kam für die Evaluation der Fortbildung „Türkische“ Jungen nicht infrage. Interessentinnen und Interessenten melden sich für Fortbildungen an, um etwas zu lernen und nicht, um als Teil einer Kontrollgruppe lediglich Forschungsobjekte zu sein.

Sowohl bei experimentellen als auch bei quasi-experimentellen Designs geht es um die Frage der inneren Gültigkeit: „Verursachen die experimentellen Einwirkungen (Behandlungen) wirklich einen Unterschied in dieser besonderen experimentellen Situation?“ (Campbell & Stanley, S. 459). Wird also die differenziertere „Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten“ tatsächlich durch das Training hervorgerufen?

Oder bewirkt vielleicht das Messen selbst oder ein anderer Einfluss den vermeintlichen Lernerfolg? Beim Messen könnte z.B. das Befragen bewirken, dass sich Einstellung oder Verhalten ändern. Eine andere mögliche Ursache wäre die Aufmerksamkeit für den Interviewten während des Interviews (Hawthorne-Effekt). Außerdem kommen so genannte Selektionseffekte infrage, etwa dass sich bevorzugt differenziert wahrnehmende Menschen für die Fortbildung anmelden.

Das zufällige Verteilen der Versuchspersonen auf eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe (Randomisierung) soll verhindern, dass Drittvariablen den Einfluss der Stimuli und das Ergebnis verzerren. Drittvariablen können den Test beeinflussen, indem sie die Wirkung des Stimulus verstärken oder abschwächen. Beispiele hierfür sind Bildungsstand, Geschlecht, Alter oder eine besondere Vorerfahrung (vgl. Campbell & Stanley, Diekmann, Schnell u.a.).

Um messen zu können, wie sich die „Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten“ tatsächlich verändert hat, müsste man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alltag beobachten. Ein interessanter Aspekt wäre zum Beispiel, ob die veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen auch in stressvoll erlebten Situationen zum Tragen kommen. Da eine Beobachtung im Alltag der Teilnehmenden nicht möglich war und außerdem deren Verhalten vermutlich stark beeinflusst hätte, mussten alternative Messinstrumente gefunden werden. Es sollte zudem vermieden werden, dass die Antworten auf Fragen zur „Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten“ bei Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern mehr die soziale Erwünschtheit widerspiegeln als die tatsächliche Einstellung. Insofern müssen die Forschungsmethoden geeignet sein, auch Informationen zu erheben, die nicht dem willentlichen Einfluss der Versuchspersonen unterliegen.



Evaluationsinstrumente

Qualitative Interviews

„Das qualitative Interview hat in der Sozialforschung die Aufgabe, Angaben über Einstellung, Erfahrung und Verhalten zu einem bestimmten Gegenstand zu erfragen, und zwar derart, dass die Reaktionen verschiedener Befragter verglichen werden können.“ (König, S. 146) Tatsächliche Verhaltensänderungen lassen sich mit einem Interview kaum erheben. Dagegen können Einstellungsänderungen erfasst werden, wenn das Interview so gestaltet ist, dass von den Interviewten auch Informationen erhoben werden, die sich von diesen nicht im Sinne sozialer Erwünschtheit beeinflussen lassen.

Ein offenes Leitfadenterview mit narrativen Passagen (vgl. Meuser & Nagel 1991, 1994) erschien für die Befragung besonders geeignet. „Die Betonung des Erzählprinzips im narrativen Interview hat zwei methodologische Vorteile: Die Erzählungen kommen in ihrer Struktur den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten und das Erzählen beinhaltet implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns“ (Lamnek, S. 71). Damit erhält der Interviewer auch Informationen, die den Interviewten nicht reflexiv zugänglich sind.

Qualitative Interviews eignen sich sehr gut, um auch Einstellungen zu erheben, die durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit verzerrt werden könnten. Um die tatsächlichen Veränderungen festzustellen, wurden die Teilnehmenden vor und nach den Seminaren befragt (siehe S. 38 f.). Zum Teil sollten die Versuchspersonen selbst reflektieren, wie sich ihr eigenes Verhalten durch die Fortbildung entwickelt hat. In den Interviews vor der Fortbildung beantworteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragen zu ihrer Arbeit, ihren Wünschen und Erwartungen an die Fortbildung, ihren Erfahrungen im Arbeitsalltag mit Jungen türkischer Herkunft,

ihren Kontakten und ihrer Zusammenarbeit mit den anderen Berufsgruppen der Fortbildung. Themen der Nachherbefragung waren: Grundverständnis des Fortbildungsinhalts („Was ist in Erinnerung geblieben? Was war wichtig?“), Bewertung der Rahmenbedingungen der Fortbildung, Rückmeldungen zum Fragebogen, Kontakte und Zusammenarbeit mit den anderen Berufsgruppen, aktueller Arbeitsalltag mit Jugendlichen türkischer Herkunft und Wünsche an die Aufbauseminare.

Stichprobe

Insgesamt wurden fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils vor und nach der Fortbildung befragt. Die Befragten stammte aus allen beteiligten Berufsfeldern. Dies entspricht einem Sampling mit vorab festgelegten sozialen Gruppen (vgl. Flick, S. 79 ff.). Interviewt wurden zwei Beamte der Jugendpolizei, ein Mitarbeiter der Ausländerbehörde, eine Mitarbeiterin der Bewährungshilfe und ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit.

Auswertung

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anschließend mit der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Philipp Mayring reduziert auf ihre zentralen Aussagen. Aus den Ergebnissen der Inhaltsanalyse und den Kategorien des Leitfadens ergaben sich neue Kategorien, anhand derer das Material noch einmal gesichtet wurde. Um die Ergebnisse der Studie zu illustrieren, wurden wörtliche Zitate verwendet. Zur besseren Lesbarkeit wurden Wiederholungen, Füllwörter und Ähnliches herausgenommen.

Quantitativer Fragebogen

Mit einem quantitativen Fragebogen ließ sich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern relativ leicht erheben, ob sie mit der Fortbildung zufrieden waren. Wie sie beispielsweise die Inhalte und Methoden der Fortbildung bewerten oder die Leistungen der Trainerinnen und Trai-



ner. Grundsätzlich ließe sich auch erheben, wie die Befragten ihren Lernerfolg einschätzen. Allerdings unterliegt diese Selbsteinschätzung in einem relativ hohen Maße der sozialen Erwünschtheit. Die Effizienz der Fortbildung kann also mit quantitativer Befragung nur bedingt festgestellt werden. Dieses Verfahren ist zwar relativ preisgünstig, da in kurzer Zeit alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung befragt werden können. Das Auswerten der standardisierten Fragen erfordert zudem einen relativ geringen Aufwand. „Die Standardisierung fordert aber auch einen Preis. So erhält man bei geschlossenen Fragen keine Informationen jenseits des Spektrums der vorgelegten Antwortkategorien“ (Diekmann, S. 374).

Der vierseitige quantitative Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten, den sämtliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer der fünf Fortbildungen erhielten, umfasste folgende Aspekte:

Bewertung

- der Fortbildung insgesamt,
- der einzelnen Seminarteile,
- der Rahmenbedingungen,
- des Arbeitsklimas,
- der Vielfalt der Referentinnen und Referenten,
- des Verhältnisses von vermitteltem Inhalt und benötigter Zeit,
- der Möglichkeit zu diskutieren,
- der Arbeit der Moderatorin,
- des Hand-outs,
- des Arbeitsmaterials.

Teilnehmende Beobachtung

Die qualitative und quantitative Befragung wurde ergänzt durch die Aufzeichnungen einer teilnehmenden Beobachterin, die das Seminar an zwei Tagen (26./27.6.2000) besuchte. Ihre Aufgabe war es, die Fortbildung kennen zu lernen und den Referentinnen und Referenten beim Auswertungstreffen am 28.9.2000 Anregungen zu geben, was sich bei der Fortbildung noch verbessern lasse.

Methoden-Triangulation

Da jedes Forschungsinstrument Vor- und Nachteile hat, lässt sich die Qualität einer Erhebung steigern, wenn die verschiedenen Forschungsinstrumente so eingesetzt werden, dass sie sich gegenseitig ergänzen und ihre Schwächen untereinander ausgleichen (Methoden-Triangulation) (vgl. Diekmann, S. 18; Hunt, S. 26). Das Design dieser Evaluation kombiniert daher die oben genannten Methoden.

Quellenangaben aus den Interviews

Die Quellenangaben enthalten die laufende Nummer des Interviewten, die Nummerierung der Interviews mit derselben Person und die Seite des Zitats. Beispiel: „4.1, 7“ steht für den vierten Befragten, erstes Interview, Seite sieben.

Befragte/r	Interview vor der Fortbildung	Interview nach der Fortbildung
Mitarbeiter der Ausländerbehörde	1.1	1.2
Mitarbeiterin der Bewährungshilfe	2.1	2.2
Beamter der Jugendpolizei	3.1	3.2
Beamter der Jugendpolizei	4.1	4.2
Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit	5.1	5.2

Die Angaben über Referentinnen und Referenten sowie Moderatorin wurden anonymisiert. Anstelle der Namen stehen die Buchstaben X oder Y.



Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Ergebnisse aus den Leitfadenterviews vor der Fortbildung

Gründe für die Anmeldung zur Fortbildung

Erweitern der Kenntnisse über die eigene Zielgruppe

Als Motiv für die Teilnahme an der Fortbildung gibt ein Befragter an, dass Türkinnen und Türken mit etwa einem Drittel die Hauptzielgruppe seiner Arbeit ausmachen. Er möchte etwas über die andere Kultur erfahren, „das man in die Arbeit einbringen kann“ (1.1, 1). Für eine andere Befragte sind es die vielen ausländischen Probandinnen und Probanden, die sie zur Fortbildung bewogen haben. Auch sie interessiert sich für den sozialen und kulturellen Hintergrund dieser Menschen. Die „Gastarbeiterjugendlichen“, also die Kinder und Enkel der Einwanderergenerationen, passen sich immer mehr an, wie sie findet. Problematischer seien grundsätzlich jene Leute, die neu nach Deutschland kommen.

„Zum Beispiel hab' ich kurdische Probanden, die ziemlich jung als Asylbewerber gekommen sind und die allein in Deutschland sind, das ist nun wieder (...) ein ganz anderer sozialer (Hintergrund) (...), sie sind kulturell auch wieder anders, ebenso die politischen Hintergründe der Leute. Zum Beispiel die Erfahrung mit Verfolgung.“ (2.1, 4)

Der Interviewte aus der offenen Jugendarbeit gibt an, dass er Interesse am kulturellen Hintergrund, z.B. an Familienstrukturen, habe, um präventiv arbeiten zu können (5.1, 2).

Optimierung der Tätigkeit

Einer der Beamten der Jugendpolizei nimmt an der Fortbildung teil, um „andere Sichtweisen zu bekommen oder Lösungsansätze, wie ich meine Arbeit optimieren kann“ (4.1, 7). Zur Optimierung würde eine Fortbildung beitragen, wenn sie sehr praxisbezogen wäre (vgl. 4.1, 7).

Generelles Interesse an interkultureller Arbeit

Der Mitarbeiter aus der offenen Jugendarbeit sagt, an interkultureller Arbeit habe er schon immer großes Interesse gehabt. Dies sei ein Thema, das sich durch seine gesamte Berufslaufbahn gezogen habe (vgl. 5.1, 2).

Durch die Ehefrau großes Interesse an türkischer Kultur

Einer der Beamten der Jugendpolizei ist seit fünf Jahren mit einer Frau türkischer Herkunft verheiratet. Deshalb befasse er sich viel mit dieser Kultur und habe auch Türkisch gelernt. Durch dieses Interesse und die daraus resultierenden Kenntnisse habe er relativ viel Kontakt zu türkischen „Problemfamilien“ (vgl. 3.1, 2).

Kontakt mit anderen sozialen Stellen

Die Bewährungshelferin schätzt den Kontakt mit anderen sozialen Stellen: Es sei wichtig für sie, dass sie zu dem eingeladenen Personenkreis immer wieder Kontakt habe, wenn auch meist nur telefonisch. Sie finde es gut, diese Leute auch mal kennen zu lernen. Darüber hinaus möchte sie über neue Projekte erfahren (vgl. 2.1, 2).

Zusammenfassend gilt: Ein Hauptgrund für die Teilnahme an der Fortbildung ist, mehr über die Kultur der Personen zu erfahren, die zentraler Gegenstand ihrer Arbeit sind, um dadurch die eigene Arbeit zu verbessern. Wichtig ist ferner das generelle Interesse an interkultureller Arbeit. Eine Rolle spielen auch persönliche Hintergründe. Ebenso der Wunsch, mehr Kontakt mit anderen sozialen Stellen zu haben.



Wünsche und Erwartungen an diese Fortbildung

Neues lernen

Der Mitarbeiter des Kreisverwaltungsreferates erwartet, „dass man irgendetwas erfährt, was man noch nicht weiß“ (1.1, 1). Dies ist auch der Wunsch eines anderen Interviewten: „Sie (die Fortbildung) muss mir auf jeden Fall was bringen, was ich noch nicht wusste. (...) Oder zumindest etwas vertiefen, was ich schon kenne“ (5.1, 2). Konkret heißt dies: „Ich kenn’ mich mit interkulturellen Geschichten ein bisschen aus, wie man auf Leute zugeht und so, das ergibt sich aus meiner Arbeit. Aber ich habe relativ wenig (...) Ahnung von den Familienhintergründen, islamischer Religion, islamischen Vorstellungen und Weltanschauungen, vor allem von der Elterngeneration meiner Kids“. Er würde gerne mehr wissen, um sich besser in die Jugendlichen hineinversetzen zu können. „Falls es (...) unterschiedliche Auslegungen zwischen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und (...) den türkischen Jugendlichen“ gäbe, würde er gerne als Vermittler tätig werden können. Einerseits möchte er mit den Jugendlichen sprechen, „damit denen klar ist, das und das funktioniert so und so, weil das hier eben so gehandhabt wird“. Andererseits möchte er mit denen reden, die mit diesen Jugendlichen zu tun haben „dass diese (...) kulturelle Eigenheit berücksichtigt wird und dass da kein falsches Bild entsteht, vielleicht durch (...) Blickkontakt oder unterschiedliche Vorstellungen, wie man Blickkontakt aufnimmt, wie man Distanz wahrt oder (...) wie man sich anständig benimmt“.

Praxisbezogenheit

Für sehr wichtig erachten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Praxisbezug der Fortbildung: „Von sehr vielen Theorien halte ich (...) eigentlich nichts, (...) ich halte mich lieber an praktisch orientierte (...) Konzepte, die von Leuten kommen, die wirklich damit arbeiten, sich damit auseinander gesetzt haben“ (4.1, 7 f.). Ein Be-

fragter wünscht sich, dass er etwas mitnehmen könne in die Arbeit, das sich dort umsetzen ließe (1.1, 1).

Wünsche und Erwartungen an die Fortbildung sind, etwas Neues zu lernen, zumindest aber Wissen zu vertiefen, d.h. mehr zu erfahren über kulturelle, soziale und politische Hintergründe von Jungen mit türkischer Herkunft. Wichtig ist der Praxisbezug der vermittelten Inhalte.

Erwartungen an eine gute Fortbildung

Bedarfsorientierung

Die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe lobt das Sozialreferat als Mitveranstalter, als sie nach einem Beispiel für gute Fortbildung gefragt wird. Das fange schon damit an, den Praxisbedarf zu sehen und aus diesem Bedarf heraus eine Fortbildung oder ein Projekt anzubieten (vgl. 2.1, 9).

Gute Dozentinnen und Dozenten

Bei einer guten Fortbildung sei „das A und O ein guter Dozent (...), einer der weiß, warum die Leute zu Fortbildungen gehen, der sich da reinversetzen kann, was die Leute wirklich wissen wollen, wo Probleme sind“ (1.1, 2). Aber er müsse es auch vermitteln können, er müsse es rüberbringen, „damit man profitiert, nicht dass man nachher rausgegangen ist und fragt, was soll das jetzt“ (ebd.). Die Dozenten sollten es interessant und informativ gestalten. Gefragt, ob ihm ein Beispiel für eine gute Fortbildung einfiel, antwortet er u.a.:

„Das war dann so ein Kolleg-Kurs, wirklich interessant, der hat auch Hintergrundwissen vermittelt und man hat gemerkt, dem macht das wirklich total Spaß, den Leuten das zu sagen, und der hat sich auch gefreut, (...) wenn dann die Leute sozusagen tiefer schürfende Fragen hatten, die über das Allgemeine hinausgehen, so dass er gefordert war, es ihnen auch zu erklären“ (ebd.).





Er möchte nicht, dass man wie in der Schule einen Vortrag bekommt, „der einfach nach Schema abgehalten wird (...), es soll auch ein bisschen auf das Feedback der Leute geachtet werden“. Dies wünsche er sich insbesondere von einer Veranstaltung, bei der es sehr stark auf die Erfahrung der Teilnehmenden ankomme. So eine Fortbildung lebe viel durch das Feedback des Publikums (vgl. 1.1, 2).

Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zu guten Lehrenden gehöre, dass sie andere Meinungen und Erfahrungen zuließen. Von ihnen wird erwartet, dass sie bei Redebeiträgen der Teilnehmenden regelnd eingreifen, wenn diese nicht für die ganze Gruppe von Interesse sind. Die Moderation solle aber genügend Raum für den Austausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander geben (vgl. 3.1, 21). Gewünscht wird ferner, dass Referentinnen und Referenten mehr als Moderatoren auftreten und Gelegenheit geben, Themen selbst zu erarbeiten. Dies ermögliche, eigene Erfahrungen und damit auch verschiedene Sichtweisen einzubringen und diese zu diskutieren (vgl. 4.1, 8; 1.1, 2; 3.1, 21). Dabei müsse der Teilnehmerkreis jedoch überschaubar bleiben, d.h. er solle aus höchstens zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestehen (vgl. 4.1, 8), zudem solle im Rahmen der Fortbildung auch die Möglichkeit bestehen, in einem Kreis von maximal fünf Teilnehmenden (plus Referentin oder Referent) zu diskutieren (3.1, 21).

Kontakt mit anderen Berufsgruppen

Die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe berichtet von einer Fortbildung, die vom Stadtjugendamt gemeinsam mit INKOMM angeboten wurde. Sie sehe es als vorteilhaft an, wenn auf einer solchen Fortbildung auch andere Berufsgruppen vertreten seien, „wenn jemand vom Sozialamt dabei ist oder vom Ausländeramt“, der den ge-

setzlichen Rahmen kenne, „damit man auch deren Ermessensspielraum abschätzen kann“. Sie erzählt ein Beispiel aus ihrem Arbeitsalltag:

„Da ruft man dann den Sachbearbeiter vom Ausländeramt an und der sagt, nein, das gehe nicht, und es tue ihm leid, dass es nicht gehe, und dann ist die Sache erledigt. Wenn man dagegen mal hört, was alles möglich ist, dann kann man da nachhaken und nörgeln und bekommt dann vielleicht eine andere Entscheidung. Deswegen wäre es wichtig, auch die gesetzlichen Vorgaben zu kennen oder wie das in München gehandhabt wird, was alles möglich ist und was eben nicht mehr möglich ist“ (2.1, 9).

Auf der Fortbildung „Albanische Jugendliche in München“, die ebenfalls einen beruflich gemischten Teilnehmerkreis hatte, fand sie wichtig,

„was zum Beispiel die Streetworker erzählt haben (...). Die sind ja so ziemlich am nächsten dran, bei den Leuten, (...) das sind schon wichtige Informationen, auch für uns, was da so läuft oder was dann später, nach einer Verurteilung, auf uns zukommt, welche Entwicklungen es gibt“ (2.2, 9).

Auch ein Beamter der Jugendpolizei hat bereits eine Fortbildung des Stadtjugendamtes in Zusammenarbeit mit INKOMM besucht und ist der Ansicht, dass eine solche Fortbildung die Möglichkeit gäbe, interessierte Leute kennen zu lernen und durch diese persönlichen Kontakte über den „kleinen Dienstweg“ zusammenzuarbeiten (vgl. 3.1, 22 f.).

Informationen und Kontakte für die praktische Arbeit

Für die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe sind bei einer Fortbildung auch ganz praktische Dinge relevant, etwa einen albanischen Dolmetscher kennen zu lernen oder Informationen zu bekommen, wie z.B., dass die albanischen Kinder „wieder Schulunterricht bekommen oder wieder ausreisen müssen“ (2.1, 9). Solche Seminare sollten ganz konkret werden:



„Zum Beispiel, wenn’s um Drogen geht, sollte man nicht immer nur pauschal über Drogen reden, sondern sich die einzelnen Suchtgruppen anschauen. Mal sagen, wie es in München abläuft, was kosten die Drogen hier, was ist das für ein Markt, welchen Wirkstoffgehalt haben diese Drogen, solche Dinge. Einfach, um den Leuten lebenspraktische Hilfestellungen geben zu können anstatt abgehobener Erklärungen: Ja, Sucht und so ... Das hilft denen selten weiter. Besser ist es, wenn man ganz konkret wird, wenn man sagt, du kannst zu der Clearingstelle gehen und du erfüllst die Voraussetzungen zur Substitution und du musst nichts dazuzahlen. Solche ganz praktischen Sachen sind mir (bei meiner Arbeit wichtig“ (2.1, 9 f.).

Abwechslungsreiche Didaktik

Wichtig sei eine gute Mischung zwischen dem Input und verschiedenen Methoden der Vermittlung (z.B. Rollenspielen), die Möglichkeit nachzufragen und selbst Stellung zu beziehen. Die Wissensvermittlung solle z.B. durch Rollenspiele aufgelockert werden, „dass man auch mal am eigenen Leib nachvollziehen kann, wie das ist“ (5.1, 3). Die Partizipation der Teilnehmenden wird als ausschlaggebend für ihren Lernerfolg gesehen. Durch die Möglichkeit, selbst aktiv zu sein, wird das Wissen gefestigt. Als gute Fortbildung bezeichnet einer der Befragten die „Einführung in die Kulturkategorien“ bei INKOMM im Haus der Jugendarbeit. Seiner Ansicht nach war dieses Seminar eine gute Mischung aus Wissensvermittlung, der Möglichkeit nachzufragen und selber Stellung zu beziehen. (vgl. 5.1, 3).

Angenehme Atmosphäre

Auch die angenehme Atmosphäre, also die Räumlichkeiten, tragen zum Gelingen einer Fortbildung bei. Zu einer guten Atmosphäre gehöre auch die Gruppe. Dies sei ein Faktor, den die Veranstalter kaum beeinflussen könnten (vgl. 5.1, 4).

Gute Fortbildungen sind am Bedarf orientiert. Dazu bedarf es Dozentinnen und Dozenten, die wissen, was ihre Zielgruppe lernen will, und die dieses Wissen interessant vermitteln können. Entscheidend ist dabei, dass die

Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen können und dass die oder der Referierende auch andere Meinungen ernst nimmt. Ein weiteres Kennzeichen einer guten Fortbildung ist die Teilnahme verschiedener Berufsgruppen. Persönliches Kennenlernen fördert die Zusammenarbeit. Wichtig sind ferner Informationen und Kontakte für die praktische Arbeit. Zu einer guten Fortbildung gehört auch eine gute Mischung aus Input und verschiedenen Methoden der Vermittlung sowie eine angenehme Lernatmosphäre, zu der auch die Räumlichkeiten beitragen.

Erfahrungswissen und Vorkenntnisse aus anderen Fortbildungen

Erfahrungswissen

Die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben in ihrem Arbeitsalltag Strategien entwickelt, um erfolgreich mit Jungen türkischer Herkunft umzugehen. Diese Strategien basieren zum Teil auf einem Hintergrundwissen, das sie sich durch Reisen oder binationale Partnerschaft erworben haben.

Respekt vor Behörden und eine klare Kommunikation tragen zu einem unproblematischen Klientenkontakt bei

Der Mitarbeiter der Ausländerbehörde berichtet, dass der Klientenkontakt in seinem Arbeitsbereich, unabhängig von der Nationalität, unproblematisch ist. Dies liege zum einen am Respekt vor Behörden und zum anderen daran, dass er den Klienten klar sage, was benötigt werde:

„Ich habe Gott sei Dank keine speziellen Probleme mit türkischen Jugendlichen. Die meisten, das merkt man, haben schon einen gewissen Respekt vor Behörden, gerade die Türken, und wenn man normal mit denen redet, sagt, was man braucht, was man will, dann klappt das eigentlich im Großen und Ganzen. Da gibt es auch nicht mehr Probleme wie mit Menschen anderer Staatsangehörigkeit“ (1.2, 3).



Familienehre

Die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe hat mit Jungen türkischer Herkunft die Erfahrung gemacht, dass Begriffe wie „Ehre“ oder „Familienehre“ etwas anderes bedeuten als im Kontext deutscher Kultur:

„Und gerade die türkischen Jugendlichen, das fällt schon auf, da treten immer wieder bestimmte Situationen auf, die man nicht nachvollziehen kann. Und wenn man weiß, dass Begriffe wie ‚Ehre‘ oder ‚Familienehre verteidigen‘ vielleicht doch mehr sind als nur eine billige Ausrede, dass das also einen kulturellen Hintergrund hat, hätte man auch die Möglichkeit, damit zu arbeiten und diese Zusammenhänge z.B. vor Gericht deutlich zu machen“ (2.2, 4).

Nach einer konkreten Situation gefragt, berichtet sie:

„Es kommt zum Beispiel zu einer wüsten Schlägerei mit ganz erheblichen Folgen, also Körperverletzung. Wenn man dann fragt, was war da eigentlich anders, dann hat man erst das Gefühl, da war nichts. Und dann erwähnt er, dass er „Hurensohn“ gesagt hat. Gut, bei unseren Jugendlichen ist das nichts Besonderes, aber bei einem türkischen Jugendlichen hat das vielleicht doch eine ganz andere Bedeutung. Und das machen die dann auch deutlich. Es wäre schon wichtig, zu verstehen, dass das wirklich eine Ehrverletzung der ganzen Familie ist und dass eben die Jungs so erzogen sind, dass sie die Familienehre verteidigen müssen. Auch mit der Faust. Wenn man das weiß, fällt es einem schon leichter, diese Schlägerei zu verstehen. Da sollte man auch mal nach den Anlässen fragen“ (2.2, 4f.).

Die Bedeutung des ältesten Sohnes in der Familie

Nach einer weiteren Situation gefragt, in der sie das Verhalten nicht nachvollziehen könne, berichtet sie:

„Zum Beispiel (...) die Bedeutung des ältesten Sohnes in der Familie. Ich kenne einen, der ständig wahnsinnige Schulden macht und das Geld in die Türkei schickt. Wenn ich dann frage, ‚Was ist mit dem Geld passiert?‘, dann sagt er, ‚Ich musste die Hochzeit meiner Schwester bezahlen‘. Und zwar

eine riesige Hochzeit. Da denke ich erstmal, wenn die kein Geld hat, dann soll sie halt eine kleine Hochzeit machen. So wie bei uns auch. Als ich Studentin war, habe ich auch nicht 100 Leute eingeladen und drei Tage gefeiert. Aber wenn man darüber etwas mehr weiß, dann versteht man besser, dass der gar nicht anders kann, der muss das machen. Und wenn sie nicht in dem und dem Stil heiratet, dann ist das Mädchen nichts wert. Das ist mir schon sehr fremd“ (2.2, 5).

Hintergrundwissen hilft, besser mit der Situation umzugehen

„Ich war auch schon öfter in der Türkei, von daher versteh' ich's dann schon etwas besser. Aber zunächst mal wird man wütend, wenn der sagt, er habe so viele Schulden, und wenn der noch diese riesige Hochzeit bezahlt, kommt er vielleicht wieder ins Gefängnis. Da ist es dann schon wichtig, die Hintergründe zu kennen“ (2.2, 5).

Erwartungen der Familie

Sie reflektiert die Rolle des Jugendlichen in der Familie als Ursache für sein Handeln:

„Es geht ja auch noch weiter, die Leute, die dann hier sind, die akzeptieren das ja selber auch nicht mehr, dass das so läuft. Aber die können nicht ‚Nein‘ sagen, weil sie in der Familie diese Rolle haben und wenn sie diese Erwartungen nicht erfüllen, dann gelten sie nichts mehr in ihrer Familie, aber das ist für sie ganz wichtig“ (2.2, 5).

Unterschiede in Mimik und Gestik

Ein Beamter der Jugendpolizei hat durch seinen persönlichen Hintergrund – er ist mit einer Frau türkischer Herkunft verheiratet – großes Wissen über Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation:

„Wir haben gerade in München Fälle, da geht es weniger um die Sprache, sondern mehr um die Mimik und Gestik. Wenn ein Türke die Augenbrauen ein bisschen hochzieht, dann bedeutet das ‚Nein‘“ (3.1, 6).



Der Kontext einer türkischen Familie in München unterscheidet sich von der des Herkunftsortes

Ein Beamter der Jugendpolizei berichtet, dass manche türkischen Familien in München oftmals unter kärglichen Bedingungen lebten, während sie in der Türkei u.U. mehrere Häuser besäßen. Durch die hohe Arbeitsbelastung hätten sie wenig Zeit, um ihre Kinder zu betreuen. Dazu komme, dass die soziale Kontrolle durch die dörfliche Umgebung fehle und die Eltern wenig Einblick in die Lebenswelt der Jugendlichen hätten:

„Sie verdienen genug, sind teilweise Dreifachverdiener, weil sie hart arbeiten. Aber das geht immer zu Lasten der Kinder, wenn man von früh bis spät, bis 20, 21 Uhr weg ist. Aber sie denken, ihre Kinder wären brav, ihr Sohn mache genau das, was er tun soll. Das ist eben das Problem: Wir haben eben keine Strukturen wie in der Türkei, im Dorf, wo jeder jeden kennt, jeder jeden erzieht, wie’s bei uns früher im Dorf auch war. Da hat man genau gewusst, wenn der Hans Äpfel gestohlen hat. Dann ist er erwischt worden, hat vielleicht Schläge bekommen oder auch nicht, aber der Vater weiß am Abend: Der Sohn war heute beim Nachbarn und hat Äpfel gestohlen. Hat damals noch funktioniert. Funktioniert bei uns in München oder im Umkreis nicht mehr so gut oder gar nicht mehr. Und die Türken haben dann noch Sprachschwierigkeiten und sind unfähig, sich mit der anderen Kultur zu arrangieren. Die bleiben nur in ihrem Kreis und wissen teilweise gar nicht, was die draußen machen“ (3.1, 12 f.).

Aufwachsen in zwei Kulturen

Eine weitere Beobachtung ist, dass die türkischen Jugendlichen in zwei Kulturen aufwachsen und zwischen diesen beiden Welten hin- und herwechseln können:

„Die türkischen Jugendlichen, gerade die Buben, aber auch die Mädchen, wenn sie aus der Tür rausgehen, ziehen die eine zweite Haut an, hier ihre eine Kultur aus und springen in die andere rein“ (3.1, 12).

Er berichtet weiter von seinen Ansichten und Erfahrungen mit deutsch-türkischen Jungen und ihrem Aufwachsen in zwei Kulturen

„Aber wenn es um die Ehre geht, dann ist es gerade bei den Deutschtürken schlimm, weil die leider nicht nur die typisch schlechten Eigenschaften der Türken angenommen haben durch die fehlende Erziehung, sondern auch die schlechten Eigenschaften der Deutschen. Die betrachten dann zum Beispiel deutsche Mädchen wirklich nur als Lustobjekt für ein zwei Jahre und dann lassen sie das Mädchen einfach fallen und sagen in etwa, „Die schläft ja mit jedem Möglichen“ (3.1, 18).

Vorwissen aus anderen Fortbildungen

Drei der Interviewten hatten schon bei der Beauftragten für interkulturelle Arbeit des Stadtjugendamtes bzw. bei INKOMM eine interkulturelle Fortbildung besucht. Beim Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit war dies die „Einführung in die Kulturkategorien“ (vgl. 5.1, 3). Die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe besuchte die Fortbildung „Albanische Jugendliche in München“ (vgl. 2.1, 9) und ein Beamter der Jugendpolizei besuchte eine Fortbildung zum Thema „Islam“ (vgl. 3.1, 8). Wenn sich bereits drei von fünf Befragten interkulturell fortgebildet haben, lässt sich vermuten, dass weitere Fortbildungen besucht werden, wenn Interesse für das Thema besteht oder bereits geweckt ist. Leider haben wir im quantitativen Fragebogen versäumt, die bereits zu diesem Thema besuchten Fortbildungen zu erfragen. Dies gäbe einen guten Einblick in das Vorwissen der Teilnehmenden.

Aus den Interviews geht hervor, dass die Teilnehmenden sich teilweise selbst Wissen angeeignet haben, um interkulturelle Unterschiede zu interpretieren. Sie haben Strategien entwickelt, um erfolgreich mit Menschen anderer Kulturen umzugehen. Für drei der Befragten ist es nicht die erste interkulturelle Fortbildung. Hier lässt sich vermuten, dass weitere Fortbildungen besucht werden, wenn Interesse für das Thema besteht.

Ergebnisse aus Leitfadeninterviews und Fragebogen nach der Fortbildung

Der folgende Abschnitt behandelt die Ergebnisse der Leitfadeninterviews nach der ersten Fortbildung und der Fragebögen nach allen Fortbildungen.

Die quantitative Befragung

Insgesamt wurden bei allen sechs Fortbildungen 66 Fragebögen ausgefüllt. Dies verteilt sich auf die fünf Fortbildungen wie folgt (Spalte 1). Die tatsächliche Zahl der Teilnehmenden lässt sich der 2. Spalte entnehmen.

1. Fortbildung	13	14
2. Fortbildung	19	20
3. Fortbildung	13	13
4. Fortbildung	12	14
5. Fortbildung	9	11
insgesamt	66	72

Die Zahl der ausgefüllten Fragebögen weicht geringfügig von der Zahl der tatsächlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe. Manche der am Seminar Teilnehmenden sind früher gegangen (aus persönlichen oder beruflichen Gründen) oder hatten sich am zweiten Tag krank gemeldet. Diese Ausfälle werden sich vermutlich nicht oder nur sehr geringfügig auf die Ergebnisse auswirken.

Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent
weiblich	26	39
männlich	40	61
gesamt	66	100

Alter

	Häufigkeit	Prozent
bis 30	23	35
31–40	30	45
41–50	8	12
51+	5	8
gesamt	66	100

Berufsgruppen

	Häufigkeit	Prozent
Beamte/innen d. Jugendpolizei	31	47
Sozialpädagogen/innen	21	32
Sonstige	14	21
gesamt	66	100

An der fünften Fortbildung nahmen aus polizeinternen Gründen keine Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei teil. Dadurch liegt der prozentuale Anteil dieser Berufsgruppe für die ersten vier Fortbildungen bei 53%.

Wie sind die Zahlen in den Tabellen zu lesen?

Bei jeder Frage gibt es eine Antwort-Skala, die den Zahlen von eins bis fünf entspricht. Bei der Auswertung wurden die positiven Antworten mit eins und die negativen Antworten mit fünf kodiert. Analog zur Notengebung in der Schule entspricht „eins“ „sehr gut“, „fünf“ ist die schlechteste Bewertung. Bei drei Fragen symbolisieren diese Zahlen keine Positiv/Negativ-Wertung, ihre Bedeutung wird an der jeweiligen Stelle erläutert. Bei allen Antworten wurden die Mittelwerte berechnet. Da der Median als geometrischer Mittelwert (jeweils gleich viele Werte sind größer und kleiner, liegen also auf der Skala links und rechts vom Median) stabiler ge-



gen „Ausreißer“ (besonders hohe oder niedrige Werte) ist, steht er jeweils an erster Stelle. Das arithmetische Mittel folgt dahinter in Klammern. Gesamtbewertungen (z.B. „gut“ oder „sehr gut“) orientieren sich am Median.

Gesamtbewertung

Im Folgenden (siehe Tabelle unten) werden einige Ergebnisse dargestellt, die einen Einblick in eine Gesamtbewertung der Fortbildung geben. In der **Gesamtbewertung** schnitt die Fortbildung also mit eins bis zwei ab. Im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) bewerteten die Befragten keinen Aspekt schlechter als 1,7.

Bewertung der Fortbildung nach Untergruppen

Die Tabelle zur „Zufriedenheit“ zeigt die Unterschiede bei der Bewertung der Fortbildung zwischen einzelnen Untergruppen. Die Werte stehen für das arithmetische Mittel. Die Unterschiede, die sich durch Berufsgruppen, Geschlecht und Alter ergeben, sind gering. Bei „**Erweiterung des Kenntnisstandes**“ benoten Sozialpädagoginnen und -pädagogen etwas schlechter als die anderen Berufsgruppen. Auffällig ist, dass die Gruppe der 41–50-Jährigen deutlich weniger Lernerfolge angibt. Vielleicht haben Menschen dieses Alters mehr Wissen

und Erfahrungen gesammelt, so dass es für sie weniger Neues zu lernen gibt. Allerdings bewerten die über 50-Jährigen die Erweiterung ihres Kenntnisstandes wieder besser.

Zufriedenheit

Beamte/innen der Jugendpolizei	1,6
Sozialpädagog/innen	1,6
Sonstige	1,2
<hr/>	
bis 30 Jahre	1,6
31–40	1,5
41–50	1,8
51+	1,0
<hr/>	
weiblich	1,6
männlich	1,5
gesamt	1,5

Erweiterung des Kenntnisstandes

Beamte/innen der Jugendpolizei	1,6
Sozialpädagog/innen	2,1
Sonstige	1,4
<hr/>	
bis 30	1,6
31–40	1,6
41–50	2,4
51+	1,6
<hr/>	
weiblich	1,7
männlich	1,7
gesamt	1,7

Gesamtbewertung

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
Zufriedenheit	1 (1,2)	2 (1,7)	2 (1,9)	1 (1,4)	1 (1,0)	1 (1,5)
Erweiterung des Kenntnisstandes	1 (1,4)	2 (2,1)	2 (2,1)	1 (1,5)	2 (1,6)	2 (1,7)
Relevanz für die Arbeitspraxis	1 (1,4)	2 (2,0)	2 (1,9)	2 (1,8)	1 (1,4)	2 (1,7)
Anregung für weitere Beschäftigung mit dem Thema	1 (1,5)	2 (1,6)	2 (2,0)	1 (1,4)	1 (1,7)	1 (1,6)





Aus den qualitativen Interviews und aus den offenen Fragen des Fragebogens folgen nun einige Statements zum Gesamteindruck, den die Fortbildung bei den Interviewten hinterließ:

„Es war eine sehr angenehme Fortbildung, sehr informativ, sehr ausgewogen, eine der zwei besten, auf denen ich jemals war. Aber die andere ist schon ewig lange her“ (5.2, 8).

„Sehr gutes Verhältnis zwischen Input, selber machen und Pausen“ (5.2, 1).

Sehr gute Fortbildung:

- guter Aufbau und Struktur
- kompetente Referenten, die auch über die Praxis Bescheid wussten (vgl. 4.2, 2): „Es gibt viel Schrott, aber das war gut“ (4.2, 4).
- „Und gut durchgeführt“ (5.2, 3 f.).
- „Gut und aufgelockert gemacht, sehr interessant“ (1.2, 2).
- „Ich fand die Fortbildung sehr spannend“ (2.2, 1).

Sehr gute Rahmenbedingungen:

- „Angenehme Räume, gastliche und anregende Organisation des ‚Drumherum‘ – danke!“
- „Pausen sehr okay, angemessene Mittagspause, wenigstens eine Stunde oder anderthalb.“
- „Die Referenten und Referentinnen waren sehr gut ausgewählt.“
- „Die inhaltlichen Bausteine haben sehr gut zusammengepasst.“
- „Das war einfach gut vorbereitet.“

Fortbildungsangebot:

- „Bei einer guten Fortbildung wie dieser wähle man ein bestimmtes Thema, in das man vertieft einsteigt und an dem verschiedene Berufsgruppen teilnehmen“ (vgl. 2.2, 3).
- „So wie ich das mitgekriegt habe, ist das ja aus kleinen Anfängen jetzt so ziemlich breit und groß geworden, mit vielen Themen und Terminen zu besonders gefragten Themen, find ich super“ (2.2, 4).

Die Rückmeldungen zur Fortbildung waren sehr begeistert: Es war eine sehr gute, interessante Fortbildung, mit gutem Aufbau und guter Struktur, mit kompetenten Referentinnen und Referenten und sehr guten Rahmenbedingungen. Insgesamt waren die Teilnehmenden mit eins (1,5) sehr zufrieden. Die Erweiterung des Kenntnisstandes wird mit zwei (1,7) bewertet, die Relevanz für die Arbeitspraxis mit zwei (1,7) und die Anregung, sich durch die Fortbildung weiter mit dem Thema zu beschäftigen, mit eins (1,6).

Was ist von der Fortbildung in Erinnerung geblieben?

Die erste Frage des zweiten Leitfadeninterviews lautete: „Was ist Ihnen von der Fortbildung in Erinnerung geblieben?“

In Erinnerung geblieben sind die Referentinnen und Referenten, die Polizistinnen und Polizisten sowie das Gebäude. Darüber hinaus gab es Rückmeldungen zum Gesamteindruck der Fortbildung und zu den einzelnen Inhalten und Methoden. Berichtet wurde ferner, was im Alltag Anwendung findet. Antworten auf die Frage „**Was war das Wichtigste für Sie auf der Fortbildung?**“ betrafen auch Referentinnen und Referenten, Methoden und Inhalte sowie Rückmeldungen zum Gesamteindruck der Fortbildung. Deshalb sind diese Antworten unter dem jeweiligen Thema zusammengefasst.

Zu wenig Zeit

„Es war so eine Fülle von Material, dass man eigentlich zu wenig Zeit hatte, sich mit der Gruppe auszutauschen“ (2.2, 1).

„Wahnsinnig viele Informationen“ (1.2, 2).

„Es sind Sachen aufgeworfen worden, die nur angeschnitten wurden, wir hätten darüber reden wollen, es genauer angehen wollen“ (1.2, 2).



„Zu viele Informationen und bloß zwei Tage. Die Zeit ist ein bisschen zu geballt, um diese Themen abzuhandeln, man müsste das ein bisschen ausweiten. Das hat man auch daran gesehen, dass wir die Diskussion abbrechen mussten. Das war schade. Es war eine sehr fruchtbare Diskussion und da noch anzusetzen, wäre eine gute Möglichkeit, das weiter auszubauen“ (4.2, 4).

Anregung zur Verbesserung der Fortbildung:
„Mehr Zeit (...). Mehr wünsch' ich mir nicht“ (2.2, 4).

Die Antworten aus dem Fragebogen kommen zum gleichen Ergebnis (siehe Tabelle unten). Mit insgesamt 4 (Median) und 3,8 (arithmetisches Mittel) war der Inhalt der Fortbildung etwas zu viel für die zur Verfügung stehende Zeit. Auch bei den offenen Fragen der Fragebögen wurde das Thema „zu wenig Zeit“ sehr häufig genannt. Hier einige der Statements:

Für die weiterführende Fortbildung wünsche ich mir:

- „mehr Zeit insgesamt, vor allem für Diskussionen“
- „mehr Zeit für weitere Vertiefung der einzelnen Themenbereiche“

Was hat Ihnen nicht gefallen?

- „zu wenig Zeit für den komplexen Inhalt“
- „Zeitdruck am Ende“
- „Rollenspiel war wegen dem Zeitdruck nicht ausgeprägt möglich“

Verbesserungsvorschläge:

- Ausweitung der Fortbildung auf drei Tage bei gleichem Inhalt

- mehr Zeit für die einzelnen Themen
- mehr Zeit veranschlagen, besonders für Diskussionen
- selbes Thema in erweiterter Form auf zwei bis vier Workshops verteilen
- Dauer drei Tage, da bei vielen Themen die Diskussionen zu kurz kamen

Die Häufigkeit der Nennungen lässt auf die Relevanz der Aspekte für die Teilnehmenden schließen.

Auch die „**Möglichkeit zu diskutieren**“ wurde im Fragebogen als nicht ausreichend bewertet (Ergebnisse siehe Tabelle unten).

Das starke Abweichen von Median und arithmetischem Mittel zeigt, dass in dieser Frage die Meinungen weit auseinander liegen. Fünf der Befragten gaben an, dass zu viel diskutiert wurde, für 13 war es etwas zu viel, für zehn gerade richtig, für 25 war es etwas zu wenig und für zwölf war es zu wenig.

Wie bewerten die einzelnen Untergruppen den Rahmen für Diskussionen?

Beamt/innen der Jugendpolizei	3,4
Sozialpädagog/innen	3,7
Sonstige	3,0
<hr/>	
bis 30	3,4
31–40	3,5
41–50	3,3
51+	3,0
<hr/>	
weiblich	3,7
männlich	3,2
gesamt	3,4

1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
zu wenig Zeit:					
4 (4,2)	4 (3,7)	3 (3,5)	3 (3,4)	4 (4,2)	4 (3,8)
Möglichkeit zur Diskussion:					
4 (3,4)	4 (3,4)	4 (3,8)	4 (3,1)	3 (3,2)	4 (3,4)





Für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen scheint die Diskussion ein größeres Anliegen zu sein als für die anderen Berufsgruppen, Frauen scheint mehr daran zu liegen als Männern. Einige Statements aus den offenen Fragen zu den Diskussionsmöglichkeiten:

Konkrete Anregungen und Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung:

- „... Diskussionen über Werte und Umgang mit der ‚Fremdartigkeit‘“
- „Zum besseren Verständnis der Themen ist es notwendig, mehr Raum für Diskussionen zu lassen.“

Was hat Ihnen nicht gefallen?

- „das Fehlen einer Akzeptanzdiskussion über die türkischen Werte bzw. über den Umgang mit ihnen“
- „Ich hätte gerne nach jedem Block mehr Möglichkeiten gehabt, das Behandelte zu diskutieren.“

Die Menge des Inhalts wird insgesamt als zu viel, mit vier (3,8), bewertet. Die Wissensvermittlung wurde als zu komprimiert empfunden, es fehlte offenbar an Zeit für Vertiefung, den Austausch in der Gruppe, Rollenspiele und die Möglichkeit zu diskutieren. Dieser letzte Punkt wurde ebenfalls mit vier (3,4) bewertet. Besonders gefragt war Raum für Diskussionen über andere Werte und den eigenen Umgang mit diesen. Allerdings gab es auch einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, denen zu viel diskutiert wurde.

Begegnung mit anderen Berufsgruppen als „interkulturelle“ Erfahrung

Besonderes Merkmal der Fortbildung war die **Teilnahme unterschiedlicher Berufsgruppen** (Beamtinnen und Beamte der Jugendpolizei, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ausländerbehörde, Richter und Richterinnen u.a.).

Dass die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Berufsgruppen kamen, wurde auf allen fünf Fortbildungen mit eins bewertet. Der Informationsaustausch, der dadurch ermöglicht wurde, der Einblick in die Sichtweisen anderer Berufsgruppen und der Beitrag dazu, dass die Zusammenarbeit mit den teilnehmenden anderen Berufsgruppen wichtiger geworden ist, mit zwei. Dies könnte folgendermaßen interpretiert werden: Die Teilnahme unterschiedlicher Berufsgruppen wurde mit sehr gut bewertet, der praktische Nutzen mit gut bis befriedend.

Bei der Auswertung der qualitativen Interviews wird deutlich, warum die Teilnahme unterschiedlicher Berufsgruppen besonders zur Seminarqualität beiträgt und warum dadurch schon die Chance für interkulturelles Lernen gegeben ist (siehe Tabelle S. 53 unten).

Auf die Frage „Was ist Ihnen von der Fortbildung in Erinnerung geblieben?“ nennen alle drei Befragten, die nicht bei der Polizei arbeiten, in irgendeiner Form die Polizistinnen und Polizisten. Es scheint sehr ungewöhnlich zu sein, Vertreter dieser Berufsgruppe in einem anderen Kontext zu treffen. So antwortete einer der Befragten: „Ich war noch nie mit acht Polizisten beim Mittagessen gesessen“ (5.2, 1). Eine andere hätte gern mehr über deren Berufspraxis erfahren: „Mit denen hätte ich einfach noch gerne geredet oder noch mehr erfahren über deren Praxis und Einstellungen“ (2.2, 1), da sie in ihrem Berufsalltag nicht die Gelegenheit dazu hat. Für den Dritten wäre es interessant gewesen, mehr über Arbeitsweise und Probleme der Polizistinnen und Polizisten zu erfahren. Dazu gehörte für ihn, dass die Polizistinnen und Polizisten versuchten, den Jugendlichen in Zivil gegenüberzutreten, was jedoch auf Ablehnung stöße, wenn die Jugendlichen dies erkannten (1.2, 1). Diese starke Reaktion auf die Jugendpolizei kommt u.a. sicherlich daher, dass sie mit sieben Teilnehmenden (bei diesem Fortbildungstermin)



die am stärksten vertretene Berufsgruppe stellen. Darüber hinaus scheinen über diese Berufsgruppe viele Vorurteile zu existieren. So erzählte die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe, dass sie mit den Jugendbeamten nur indirekt zu tun habe, da sie diese nur aus der Sicht ihrer Probandinnen und Probanden kenne. Dadurch habe sie bisher immer nur mitbekommen, dass die Jugendlichen „mies“ behandelt würden. Ihr habe es auf der Fortbildung gut gefallen, zu sehen, dass es bei der Polizei fortschrittliche und progressive Leute gibt, die hinter die Kulissen schauen wollen und großes Verständnis für Jugendliche haben. „Jetzt mal andere Beamte zu erleben, die anders denken oder sich andere Gedanken machen, das hat mein Bild von der Polizei positiv verändert. Das war in den letzten Jahren wirklich auf dem Nullpunkt“ (2.2, 6).

Der Sozialarbeiter aus der offenen Jugendarbeit vermutete, dass die Polizistinnen und Polizisten aufgrund einer Dienstanweisung teilnahmen. Trotzdem schienen ihm die Polizistinnen und Polizisten interessiert zu sein, was ihn erstaunte „weil das bei den ganz normalen Polizisten wahrscheinlich nicht der Fall ist“ (5.2, 1).

Aus beiden Interviews wird deutlich, dass die Fortbildung dazu beigetragen hat, Vorurteile und Stereotypen über eine andere Berufsgruppe aufzubrechen. Die Fortbildung ist damit in zweierlei Hinsicht interkulturell: Zum einen durch

die Begegnung mit der „türkischen“ Kultur, zum anderen durch die Begegnung mit anderen Berufsgruppen. Der Kontakt mit den anderen Berufsgruppen wurde begrüßt wegen der Chance, Berufsalltag, Arbeitsweisen und Prinzipien der anderen Berufe kennen zu lernen und dadurch gegenseitiges Verständnis zu gewinnen:

„Ich finde es sehr angenehm, wenn Sozialarbeiter mit anderen Berufsgruppen Fortbildungen machen (...). Es trägt insgesamt mehr zum Verständnis bei, wenn die ungefähr eine Ahnung haben, was ich mache, zum Beispiel Polizisten, und ich einen Einblick bekomme, was die so machen. (...) Es ist immer leichter, sich irgendetwas vorzustellen, wenn man das von einem Menschen erzählt bekommt (...). Dass es vielleicht von behördlicher Seite irgendwelche neuen Auflagen gibt, das weiß man ja alles vorher nicht (5.2, 8).

Die Teilnehmenden empfinden es als positiv, wenn sie beteiligt und somit gefordert werden. Es wird als sehr gute Möglichkeit gesehen, sich kennen zu lernen und auszutauschen:

„Ja, noch besser (als ein Meeting), weil dann ist die Atmosphäre gut, dann hat man einen Referenten und praktische Beispiele, dann musst du miteinander machen, musst miteinander tun, musst dich berühren und dann sind Berührungängste schon mal abgebaut. Es sind ja dann auch ganz gute Gespräche zusammengekommen, wie beim letzten Seminar auch“ (4.2, 3).

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
Teilnahme unterschiedl. Berufsgruppen	1 (1,2)	1 (1,3)	1 (1,5)	1 (1,2)	1 (1,0)	1 (1,3)
Informationsaustausch, der dadurch ermöglicht wird	2 (2,2)	2 (2,6)	2 (1,9)	2 (2,1)	1 (1,4)	2 (2,2)
Einblick in die Sichtweisen anderer Berufsgruppen	2 (2,4)	2 (2,8)	3 (2,5)	2 (2,1)	2 (1,6)	2 (2,4)
Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen ist wichtiger geworden	2 (2,2)	2 (2,4)	3 (2,9)	2 (1,9)	1 (1,6)	2 (2,2)





Die Fortbildung hilft auch, Gemeinsamkeiten zu erkennen. So berichtete eine Bewährungshelferin über die Probleme einer Jugendbeamtin, von türkischen und albanischen Jugendlichen anerkannt zu werden. Diese Problematik war auch für andere Berufsgruppen aktuell, insbesondere für jüngere Kolleginnen und Kollegen (vgl. 2.2, 2).

Sowohl den Jugendbeamtinnen und -beamten als auch den Sozialpädagoginnen und -pädagogen wäre eine noch stärker gemischte Gruppe lieber gewesen: „Die Gruppe mehr mischen. Wir waren zu viel Jugendbeamte untereinander. Das hat mich ein bisschen gestört“ (4.2, 3).

Fast alle Befragten würden sich wünschen, dass mehr Personen, mit denen sie aus anderen Berufsgruppen zusammenarbeiten, interkulturelle Fortbildungen besuchen. Fast jede Berufsgruppe bemerkte, dass bei den anderen Berufsgruppen der Bedarf an Fortbildung noch höher sei als bei ihr selbst. Dies geht einher mit dem Bedürfnis nach besserer Zusammenarbeit. So wünschen sich die Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei noch mehr Staatsanwältinnen und Staatsanwälte, Jugendrichterinnen und -richter sowie Pädagoginnen und Pädagogen unter den Teilnehmenden.

„Was uns gefehlt hat, waren die Staatsanwälte und Jugendrichter. (...) Wäre für die ganz wichtig, dass sie selber von solchen Ethnologen mal einen Vortrag bekommen, dass man zum Beispiel Jugendliche gemäß ihrer kulturellen Herkunft und ihres momentanen Standes beurteilen darf und nicht nur am Deutschen und denen auch die richtige Strafe, die sinnvolle, zukommen lässt. Und dass auch ein bisschen das Eis bricht zwischen den Gehilfen und dem Richter“ (3.2, 23 f.).

„Gut wäre, andere Sozialarbeiter mehr einzubinden. Zum Beispiel Streetworker, weil dort die Akzeptanz immer noch fehlt. Wir müssen uns miteinander vernetzen, damit wir zusammen Hand in Hand gehen und nicht jeder sein eigenes Süppchen kocht. Es fehlt noch an Akzeptanz, dass wir uns mehr miteinander unterhalten“ (4.2, 3).

Auch ein Sozialpädagoge findet es wichtig, dass andere Berufsgruppen, z.B. die Polizisten, interkulturelle Kompetenz entwickeln,

„weil die ja auch tagtäglich und zwangsläufig damit konfrontiert sind: (...) Ich finde, es tut denen ganz gut, kennen zu lernen, dass es Unterschiede gibt zwischen den Kulturen und dass Leute unterschiedlich reagieren, und auch die Umstände kennen zu lernen, unter denen Migranten hier zum Teil leben, also Jugendliche. Und in was für einer Kultur die aufwachsen“ (5.2, 1).

Neben dem Verständnis, das sich durch den Einblick in den Berufsalltag, die Arbeitsweisen und Prinzipien anderer entwickelt, können die informellen Kontakte eine ganz konkrete Hilfe für die Arbeit mit der Zielgruppe bedeuten. So berichtete die Bewährungshelferin, dass auch Beschäftigte des Ausländeramtes von Stellen anwesend waren, mit denen sie zu tun habe. Sie seien zuständig für die Ausweisungen straffällig Gewordener. Wenn sie besonders „knifflige“ Fälle habe, würde sie die Kontakte nutzen, um sich informell zu erkundigen. Auf der Fortbildung habe sie sogar interne Tipps zum Umgang mit ihrer Klientel bekommen (vgl. 2.2, 6). Umgekehrt sei sie der Meinung, dass die Kolleginnen und Kollegen vom Ausländeramt lernen könnten, wie die Bewährungshelfer einzuschätzen seien. Etwa wie es z.B. zu interpretieren sei, wenn vom Bewährungshelfer keine Stellungnahme komme (vgl. 2.2, 7).

Doch nicht immer haben sich aus dem Seminar konkrete Konsequenzen für die Zusammenarbeit ergeben:

„Konkret hat sich nichts geändert, weil diejenigen, mit denen ich zu tun habe, nicht auf dem Seminar waren“ (5.2, 7).

Oder die Zusammenarbeit hat bereits vor dem Seminar gut funktioniert:



„Wir hatten vorher schon sehr guten Kontakt. (...) Wir haben auch halbjährlich immer ein Treffen mit dem ASD (Allgemeinen Sozialdienst). (...) Also bei uns klappt es eigentlich sehr gut. Ich kann nicht klagen“ (4.2, 4).

Für die meisten Berufsgruppen war es interessant, Polizistinnen und Polizisten in einem anderen Kontext zu treffen. Über die Polizei scheinen in hohem Maße Vorurteile und Stereotypen zu existieren. Durch persönliches Kennenlernen konnten viele ihre Vorstellungen von der Polizei korrigieren. Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Berufsgruppen erleichtern das gegenseitige Verständnis für die Probleme, Aufgaben und Arbeitsweisen der anderen. Darüber hinaus nützen die hier entstandenen informellen Kontakte der konkreten Arbeit mit der Zielgruppe. Es wurde angeregt, die Berufsgruppen in den Seminaren besser zu mischen und mehr Zeit für den Austausch zu lassen. Außerdem sollten noch weitere relevante Berufsgruppen die Fortbildung besuchen. So haben sich die Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei mehr Richterinnen und Richter und Staatsanwältinnen und Staatsanwälte gewünscht.

Referentinnen und Referenten

So unterschiedlich wie die teilnehmenden Berufsgruppen der Fortbildung waren auch die Referentinnen und Referenten. Die meisten von ihnen haben Migrationserfahrung, viele kommen aus dem türkischen Kulturkreis. Die Vielfalt der Referierenden wurde auf allen fünf Fortbildungen nicht schlechter als mit 1,9 bewertet. Als Median gab es viermal die 1 und einmal die 2. Der Median aus allen fünf Veranstaltungen liegt bei 1, das arithmetische Mittel bei 1,6.

Kultureller Hintergrund der Referierenden

Besonders gefallen hat einer Teilnehmerin der Beitrag von X, der sehr anschaulich die Konflikte der Menschen darstellte, die zwischen Kulturen aufwachsen. Der Beitrag sei konkret, spannend und wichtig für die Praxis. Bei diesem Referenten sei sein kultureller Hintergrund ebenso wichtig für die Seminarqualität wie seine Ausbildung (vgl. 2.2, 2). Auch ein anderer Teilnehmer schätzt den kulturellen Hintergrund der Referentinnen und Referenten. Das Wichtigste an dieser Fortbildung sei für ihn gewesen, die Sichtweise türkischer Referentinnen und Referenten kennen zu lernen, um ein besseres Verständnis für diese Kultur zu bekommen (vgl. 1.2, 1). Einer der Teilnehmer vermerkte positiv, dass eine der Referentinnen iranischer Herkunft sehr modern, aber trotzdem ihrer Tradition verbunden sei. Ausführlich schilderte er ihren Beitrag, mit dem sie anhand persönlicher Erlebnisse kulturelle Unterschiede zwischen deutscher und türkischer Kultur illustriert (vgl. 3.2, 1 f.). So gewannen die Referentinnen und Referenten nicht nur Anerkennung für die Darstellung ihrer eigenen Kultur, sondern auch für ihre interkulturell reflektierte Erfahrung.

Praxiserfahrung der Referentinnen und Referenten

Einem der Teilnehmenden gefiel besonders:

„Dass da wirklich auch kompetente Referenten über Themen referiert haben, über die sie auch in der Praxis gut Bescheid wissen, worauf ich immer Wert lege. Es gibt viele Theoretiker, die studieren das und in der Praxis haben sie null Ahnung und da decken sich Theorie und Praxis nicht immer ganz, weil Menschen doch alle verschieden sind“ (4.2, 2).

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
Referent/innen-Vielfalt	1 (1,3)	2 (1,7)	1 (1,9)	1 (1,5)	1 (1,4)	1 (1,6)





Doch auch von Ethnologen lässt sich viel lernen: Einer der Interviewten sagte, dass er sich unter einem Ethnologen nicht viel vorstellen konnte. „Ich weiß zwar, was ein Ethnologe ist, aber (ich habe) nicht erwartet, dass der mir etwas Nützliches sagen kann. Ich war sehr überrascht: Der hat mir von allen noch am meisten beibringen können“ (3.2, 2).

Zwei der Interviewten planten, einen der Referierenden für eine Fortbildung an ihrem Arbeitsplatz zu engagieren (vgl. 2.2, 2; 3.2, 20).

Im Fragebogen nannten einige auch bei den offenen Fragen unter der Rubrik „Was hat Ihnen am besten gefallen?“ sehr häufig die Referentinnen und Referenten:

- „Auch die Auswahl der Referenten war klasse.“
- „Hervorragende Referenten!“
- „die kompetenten Referenten“
- „verschiedene Referenten, dadurch war es sehr abwechslungsreich“
- „Referenten, die selbst Migrationserfahrung haben“
- „Vielfalt, verschiedene Perspektiven“
- „Gute Zusammenarbeit aller Referenten. Jeder wusste, was der andere bzw. worüber der andere referiert!“

Die Häufigkeit dieser Antworten zeigt, wie wichtig dieses Anliegen den Teilnehmenden war. Ähnliches ergab sich bereits bei den qualitativen Leitfadeninterviews vor der Fortbildung: „Das A und O ist ein guter Dozent“ (siehe Seite 43). Als besondere Qualitätsmerkmale erwiesen sich die Migrationserfahrung der Referierenden und die Vielfalt verschiedener Perspektiven.

Die Vielfalt der Referentinnen und Referenten erhielt insgesamt die Note 1 im Median und 1,6 im arithmetischen Mittel. Die Vielfalt der Referierenden ermöglichte verschiedene Perspektiven und machte die Fortbildung abwechslungsreich. Insgesamt gab es Lob für die Auswahl der Referierenden und ihre Kompetenz. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezeichneten den Migrationshintergrund der Referierenden als wichtiges Qualitätsmerkmal. Honoriert wurde auch, dass die Referierenden „über die Praxis Bescheid wussten“.

Bewertung der einzelnen Seminarteile

Wie haben die Teilnehmenden einzelne Seminarteile nach ihrem Inhalt und ihrer Nützlichkeit für den Berufsalltag bewertet? Was hielten sie vom Vortragsstil der Referentinnen und Referenten? Die Rückmeldungen aus den offenen Fragen wurden für die einzelnen Seminarteile quantitativ erfasst. Geht aus den Statements hervor, warum ein Teil gut oder schlecht bewertet wurde, ist dies aufgeführt.

Interkulturelle Verständigung

(siehe Tabelle S. 57 oben)

Am besten gefallen haben (insgesamt zehn Statements) u.a.:

- „Vortrag und das gute Zusammenspiel von Frau X und Frau Y“
- „die lebendige Gestaltung“

Nicht gefallen haben (insgesamt zwei Statements):

- „zu allgemein, zu wenig auf Islam/Türkei bezogen“
- „mangelnde Zeit, mit Referenten zu diskutieren; z.B. interkulturelle Verständigung“

**Interkulturelle Verständigung**

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	gesamt
Inhalt interessant	1 (1,3)	1 (1,4)	2 (1,7)	1 (1,3)	1 (1,2)	1 (1,4)
nützlich für Beruf	1 (1,4)	2 (2,0)	2 (2,0)	1 (1,5)	1 (1,9)	2 (1,8)
Vortragsweise	1 (1,3)	1 (1,4)	2 (2,0)	1 (1,5)	1 (1,8)	1 (1,6)
Sprache verständlich	1 (1,3)	1 (1,2)	1 (1,2)	1 (1,5)	1 (1,6)	1 (1,3)

Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	gesamt
Inhalt interessant	1 (1,5)	2 (1,8)	1 (1,3)	1 (1,5)	1 (1,3)	1 (1,5)
nützlich für Beruf	1 (1,4)	2 (2,3)	1 (1,5)	2 (1,9)	1 (1,9)	2 (1,8)
Vortragsweise	1 (1,5)	2 (2,3)	1 (1,8)	2 (1,8)	1 (1,8)	2 (1,8)
Sprache verständlich	1 (1,4)	2 (2,0)	1 (1,5)	2 (1,6)	1 (1,3)	1 (1,6)

Am besten gefallen haben (insg. fünf Statements):

- „Rollenspiel Familiensituation“

wurde aber zu aufgeregt und wenig strukturiert vorgetragen. Bei mir blieben dadurch viele Fragen offen.“

Nicht gefallen haben (insg. zwei Statements):

- „Die Veranstaltung über Familienstrukturen wirkte auf mich etwas unstrukturiert!“
- „Der Vortrag über Familienstruktur, Erziehung und Islam wäre inhaltlich sehr interessant,

Konkreter Veränderungsvorschlag:

- „Mehr Zeit (z.B. Seminarteil ‚Familienstruktur‘); schade, dass wir nicht mehr zu ‚modernen Familien‘ gekommen sind“

Männlichkeit – Konflikte – Delinquenz

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	gesamt
Inhalt interessant	1 (1,0)	1 (1,8)	1 (1,4)	1 (1,3)	1 (1,1)	1 (1,4)
nützlich für Beruf	1 (1,2)	2 (2,3)	1 (1,5)	1 (1,6)	1 (1,3)	1 (1,7)
Vortragsweise	1 (1,2)	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (1,8)	1 (1,3)	1 (1,5)
Sprache verständlich	1 (1,2)	1 (1,4)	1 (1,5)	1 (1,4)	1 (1,4)	1 (1,4)

Am besten gefallen haben (insg. 21 Statements):

- „die Lebendigkeit“
- „die praktischen Übungen von Herrn Y“
- „die praktischen Beispiele des Konfliktrainers“
- „aktive Mitarbeit bei Herrn Y“
- „Konfliktbewältigung: Praktische Beispiele

sind sehr wichtig. Man lernt verschiedene Verhaltensweisen und ist positiv mit anderen beschäftigt.“

Nicht gefallen haben:

- „Y-Straßenspiel‘, Kleingruppe war nur Abfragen“





Rechts- und Unrechtsbewusstsein

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	gesamt
Inhalt interessant	1 (1,6)	2 (1,8)	2 (2,1)	1 (1,3)	1 (1,1)	1 (1,7)
nützlich für Beruf	1 (1,5)	2 (2,5)	2 (2,2)	1 (1,5)	1 (1,1)	1 (1,9)
Vortragsweise	2 (1,7)	2 (2,3)	2 (2,3)	1 (1,8)	1 (1,0)	1 (1,9)
Sprache verständlich	2 (1,5)	1 (1,6)	1 (1,4)	1 (1,8)	1 (1,0)	1 (1,5)

Der Seminarteil „Rechts- und Unrechtsbewusstsein“ wurde unter **„Am besten gefallen haben“** insgesamt achtmal – ohne nähere Erläuterungen – genannt.

Nicht gefallen haben (insgesamt sechs Statements) u.a.:

- „Ich fand die letzte Einheit sehr schleppend und vom Thema her eigentlich verfehlt.“
- „Insbesondere die Ausführungen des Herrn X waren für mich ‚überladen‘. Ich hatte

Schwierigkeiten, dieser Informationsfülle zu folgen. Dieser Block war mir insgesamt zu wissenschaftlich.“

- „Der letzte Teil war praxis- und alltagsfern, zu allgemein, theoretisch, unwichtig; Nutzen?“
- „In der Einheit ‚Methodische Abwechslung‘ hat ‚Rechtsbewusstsein‘ gefehlt.“
- „Die letzten zwei Referenten für Rechts- und Unrechtsbewusstsein hielten einen trockenen, unnahbaren Vortrag“

Lehrmethodik

Aus den Rückmeldungen zu den einzelnen Seminarteilen wird deutlich: Gefragt ist Lebendigkeit im Vortrag, Praxisbezug und praktische Beispiele sowie die Möglichkeit, sich selbst ein-

zubringen, sei es durch Diskussion oder durch praktische Übungen und Rollenspiele. Wie wurde die Methodik der Fortbildung insgesamt bewertet (siehe Tabelle unten)?

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	gesamt
abwechslungsreiche und ansprechende Methodik	1 (1,5)	2 (2,2)	2 (1,9)	2 (1,6)	1 (1,2)	2 (1,8)

Aus den offenen Fragen weitere Statements zu den Seminarmethoden:

Am besten gefallen haben:

- „Rollenspiele“
- „Fallbesprechung“, „konkrete Fallbeispiele“
- „Veranschaulichung durch Praxisteile“
- „Beispiele aus dem Anti-Aggressions-Training“

- „praktische Übungen“
- lebendige/aktive Elemente allgemein („Lernen durch eigenes Erleben“)
- Beispiele („aktives Mitmachen“) „Anti-Aggressions-Kurs“

Nicht gefallen haben:

- „reine(n) Vorträge ohne viel Teilnehmerkontakt“



Hier noch einige Rückmeldungen zur Methodik aus den Leitfadenterviews:

Vorstellungsrunde

Positiv angemerkt wurde, dass es keine normale Vorstellungsrunde war („Ich heiße so und so ...“), sondern „Mein Name ist, mein Name stammt von dem und dem ab“. Jeder und jede wurde gefragt, ob er oder sie wisse, woher der Name komme (3.2, 1).

Praktische Übungen

Aufgrund der praktischen Übungen waren für die Teilnehmenden auch schon bekannte Seminar-teile attraktiv. Den Anti-Aggressions-Kurs kannte die Teilnehmerin der Bewährungshilfe schon. Doch diesmal sei dies „auch mit praktischen Übungen verbunden“ gewesen „und so weit bin ich selber nie eingestiegen, also von daher fand ich (...) es ganz interessant“ (2.2, 2).

Ein Beamter der Jugendpolizei fand die Rollenspiele sehr interessant, evtl. auch, um sie nach einer Vertiefung beim Aufbau-seminar selbst mit den Jugendlichen durchzuführen.

„Sehr gut waren noch die Rollenspiele. (...) Das interessiert mich weiterhin sehr stark, Rollenspiele zum Thema Gewalt durchzuführen. Wie gehen Jugendliche damit um? Untereinander gemeinsam Berührungspunkte abzubauen. Um hier wirklich mal die Jugendlichen zum Nachdenken zu bewegen, ‚Was habe ich da jetzt eigentlich gemacht? (...) darauf würde ich aber noch aufbauen‘ (4.2, 1 f.).

Die praktischen Übungen wurden auch als methodische Abwechslung empfunden:

„Ich fand gut, dass auch etwas Praktisches dabei war, wo man nicht immer nur sitzt und zuhört“ (5.2., 3).

Ein Teilnehmer hätte sich noch mehr Praxis-beispiele gewünscht:

„Was ein bisschen zu kurz kam, waren Praxis-beispiele (...). Es fehlt noch so eine extra Praxis-einheit, wo man verschiedene Fälle durchspielt“ (5.2, 3).

Gefragt ist Lebendigkeit im Vortrag, Praxis-bezug und praktische Beispiele sowie die Möglichkeit, sich selbst einzubringen, sei es durch Diskussion oder durch praktische Übungen und Rollenspiele. Insgesamt wurde die Methodik mit zwei (1,8) bewertet. Die Teilnehmenden hätten sich noch mehr Diskussion (siehe Seite 51) gewünscht.

Moderation

Laut teilnehmender Beobachterin sorgte die Moderation für den „roten Faden“ zwischen den verschiedenen Fortbildungsteilen. Dieser Aspekt wurde im Fragebogen nicht berücksichtigt. Es wurde lediglich gefragt, ob die Moderatorin dazu beigetragen hat, sich selbst einbringen zu können. Dies wurde folgendermaßen bewertet (siehe unten stehende Tabelle).

Moderation

1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
2 (2,0)	2 (2,0)	2 (2,0)	1 (1,6)	1 (1,3)	2 (1,8)





Hier einige Statements zur Moderation aus den offenen Fragen:

Was hat Ihnen am besten gefallen?

- „Moderation des Gesamtablaufs (Y!)“
- „Moderation war sehr hilfreich.“
- „Die nette Moderatorin.“

Bei den qualitativen Interviews ist die Moderation kein explizites Thema. Das liegt vermutlich daran, dass dieses Herstellen eines „roten Fa-

dens“ nicht bewusst wahrgenommen wurde. Vermutlich würde die Moderation erst dann zum Thema werden, wenn sie entweder fehlt oder als unbefriedigend empfunden wird.

Die Moderation war wichtig, um zwischen der Vielfalt der Perspektiven der Referentinnen und Referenten einen „roten Faden“ herzustellen. Die Unterstützung des Engagements der Teilnehmenden durch die Moderatorin wurde mit 2 (1,8) bewertet.

Arbeitsklima

Und so wurde das Arbeitsklima bewertet:

1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
1 (1,5)	2 (1,8)	2 (1,9)	1 (1,6)	1 (1,1)	1 (1,6)

Dazu einige Statements aus den offenen Fragen:

- „Ich konnte erst am zweiten Tag kommen, (...) wurde gut aufgenommen“
- „angenehmes Klima“
- „die angenehme Atmosphäre, auch das Verhältnis der INKOMM-Leute untereinander“

Was hat Ihnen am besten gefallen?

- „angenehme Arbeitsstimmung“

Das Arbeitsklima wurde insgesamt mit eins (1,6) bewertet.

Arbeitsmaterial

Die Meinungen zum Layout und praktischen Nutzen des Hand-outs:

	1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
Optik/Layout	2 (2,1)	2 (2,0)	2 (2,4)	2 (1,6)	2 (1,7)	2 (2,0)
Hilfe b. Einstimmen	2 (2,3)	2 (1,8)	3 (2,8)	1 (1,5)	2 (1,9)	2 (2,0)

Menge des Arbeitsmaterials

1. Fortbild.	2. Fortbild.	3. Fortbild.	4. Fortbild.	5. Fortbild.	insgesamt
3 (3,1)	3 (3,3)	3 (2,6)	3 (3,0)	3 (3,8)	3 (3,0)



Bei der ersten Fortbildung war das Hand-out nicht bei allen Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei rechtzeitig eingetroffen, daher wurden diese Fragen nicht von allen beantwortet.

Rückmeldungen aus den offenen Fragen des Fragebogens:

- „Gut, dass die Referenten vorgestellt werden, mit Bild, Telefon ...“
- Gelobt wurde, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorher über die Inhalte informiert wurden.
- „gut gelungenes Hand-out“
- „super Vorab-Info“

Bei den qualitativen Interviews bezieht sich ein Teilnehmer auf das Hand-out, welche Inhalte er bereits kennt und worüber er gerne mehr wissen würde (vgl. 5.1, 3). Die beiden Beamten der Jugendpolizei hatten das Hand-out noch nicht bekommen. Der Mitarbeiter der Ausländerbehörde und die Mitarbeiterin der Bewährungshilfe gingen nicht darauf ein.

Die **Menge des Arbeitsmaterials** wurde folgendermaßen bewertet (siehe Tabelle S. 60 unten).

Die meisten beurteilten den Umfang des Arbeitsmaterials als genau passend.

Die Optik des Hand-outs und die Möglichkeit, sich mit dem Hand-out auf die Fortbildung einzustimmen, erhielten beide die Note zwei (jeweils 2,0). In den Interviews gingen die Befragten nicht näher auf das Hand-out ein, während sie sich sehr ausgiebig zu den Referierenden äußerten, die „das A und O einer guten Fortbildung sind“ (Seite 43). Die Menge des Arbeitsmaterials wurde mit drei (3,0) als genau passend bewertet.

Inhalte der Fortbildung

Was ist in Erinnerung geblieben?

Was war besonders wichtig?

Inhaltlich sei das Ganze „eine runde Sache“ gewesen:

„Es war ganz gut gemacht, dieser allererste Input, was ist überhaupt Kultur, woher kommt Kultur, was ist kulturelle Kompetenz, darauf aufgebaut ein praktischer Teil, wo Herr X aus der Praxis berichtete, wie funktionieren diese Familiensysteme, und wo auch die einzelnen Kulturkategorien vertieft wurden, z.B. Machtdistanz. Am zweiten Tag ging es ja um dieses Anti-Aggressions-Training, mit Jugendlichen von Herrn Y. Das kannte ich schon aus einer früheren Fortbildung, aber die Übungen waren andere. Da wurde das mit den Familien auch nochmal angesprochen. Dann dieser soziologische Teil über die Studien zu „Polizei und ausländische Familien“. Von den Inhalten her war das eine ganz runde Sache“ (5.2, 3).

Auch für einen Beamten der Jugendpolizei war die gesamte Fortbildung noch sehr präsent. Frau X habe ihnen die Kultur sehr nahe gebracht. Er habe gelernt, dass die Gesellschaftsformen unterschiedlich sind, (bei Türken) die Gruppe mehr zähle als der Einzelne und Über- und Unterordnung deutlicher sichtbar werden. Und über den Kommunikationsstil wisse er jetzt: „Bei den Türken heißt ‚Nein‘ nicht ‚Nein‘, das war mir vorher nicht so bewusst“ (vgl. 3.2, 1). Und dass in der Türkei mit der richtigen Wortwahl viel zu erreichen ist. Dieses Wissen werde ihm im nächsten Urlaub viel bringen (vgl. 3.2, 1). Während man in Deutschland erwarten könne, dass die behördlichen Abläufe schnell gehen, wenn die benötigten Unterlagen vorliegen, müsse man sich in der Türkei auf Tee und eine Plauderstunde einstellen, wenn man etwas erreichen wolle (vgl. 3.2, 1). Das Thema „Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen“ war für ihn eine Wiederholung, da er bei den Referierenden schon ein eintägiges Seminar besucht hatte. So wurde der Stoff aufgefrischt und war präsent:



Die Themen:

Erziehung nach der Religion:

- wie es sein sollte
- wie es läuft

Familientypen:

- typisch fundamentalistisch
- moderne Familien, in denen die Frauen zwischen Berufsarbeit und Familienarbeit stehen
- topmodern, individuell, wie bei uns (vgl. 3.2, 2)

Von den Ethnologen habe er gelernt, dass alle Gesellschaften die gleichen Probleme haben, die man jeweils kulturspezifisch zu lösen versuche. Das müsse man wissen, wenn man auf die jeweilige Bevölkerungsgruppe zugehe. So werde z.B. bei uns Verhalten erwartet, das anderswo verpönt sei. Es sei wichtig, ein Grundwissen über die wichtigsten Gruppen zu haben, die bei uns leben (vgl. 3.2, 2 f.).

Andere heben einzelne Aspekte hervor: Einer erzählte, dass die Machtdistanz in türkischen Familien anders sei, aber differenziertes Wissen fehle. Etwa, dass in einer traditionellen Familie der Mann die Familie nach außen und die Frau sie nach innen vertrete (vgl. 5.2, 2).

Weiter sei ihm klar geworden, dass man beim Übertragen des gelernten Wissens auf die Peer-group sowohl die Hintergrundstrukturen aus den Familien beachten müsse als auch die Strukturen der pluralistischen mitteleuropäischen Gesellschaft (vgl. 5.2, 8).

Er habe gelernt, wie man sich auf ein Gespräch mit Familien vorbereite (z.B. passende Kleidung) und was man bei einem solchen Gespräch beachten müsse, um ernst genommen zu werden (vgl. 5.2, 2).

Er überlege sich jetzt, ob und wie er mit den Eltern seiner Jugendlichen reden würde. Sein Verhalten den Jugendlichen gegenüber würde er trotz der Fortbildung nicht ändern, da er bestimmte Ziele für den Umgang mit den Jugendlichen habe und diese sich nicht durch die Fortbildung verändert hätten:

„Ich würde mir gut überlegen, ob ich mit den Eltern rede, mit wem ich rede, wie ich auftrete und was ich sage. Aber der Umgang mit den Jugendlichen hat sich prinzipiell nicht verändert, weil (...) ich mir denke, mit den Jugendlichen gehe ich halt so um, wie ich das für richtig halte, und da habe ich vorher schon auf kulturelle Unterschiede irgendwie Acht gegeben und das wird auch so bleiben“ (5.2, 6).

Am ausführlichsten äußerten sich jene drei Teilnehmenden über die Inhalte, die bereits eine interkulturelle Fortbildung besucht hatten (siehe Seite 47). Vermutlich verstärkt sich der Zugang zum neu erlernten Wissen, wenn es am bereits erlernten anknüpfen kann. Zudem kann dieses Wissen besser behalten werden, wenn bereits Grundwissen vorhanden ist. Es liegt zudem nahe, dass Leute, die besonders am Thema interessiert sind, mehrere Fortbildungen besuchen und durch dieses Vorinteresse die Inhalte besser aufnehmen.

Auswirkungen des neuen Wissens (Effekte der Fortbildung)

Umgang mit indirekter Kommunikation

Ein Teilnehmer habe gelernt, dass Deutsche direkt kommunizierten, während andere Kulturen eher indirekt kommunizierten.

„Wir Deutschen haben ein ganz anderes Verständnis vom Umgang miteinander, wir bevorzugen, direkt miteinander zu kommunizieren, während andere Kulturen eher den indirekten Weg bevorzugen. Für uns Deutsche ist das aber nicht immer zu erkennen. Wir denken, die reden um den heißen Brei herum, dabei ist das für sie eine normale Redensweise. Das hat mich fasziniert (...) und hat mir im Alltag sehr weitergeholfen“ (4.2, 1).

Er führt dies näher aus:

„Zum Beispiel, dass manche Jugendliche sich nicht rausreden, sondern nur ihre Ehre schützen wollen, dass das für sie kein Rumgelabere ist, sondern diese Schutzfunktion hat, wie sie es von Grund auf ge-



lernt haben. Das darf man ihnen nicht übel nehmen. Man muss sie einfach so akzeptieren, Verständnis zeigen und dann kommt man halt zum Punkt. Das bewährt sich. Was für sie normal ist, ist für uns ein zu kritisierendes Verhalten. Das hat mich fasziniert und mir im Alltag weitergeholfen“ (4.2, 1).

Nach einer konkreten Situation gefragt, berichtet er:

„Ich habe einen türkischen Jugendlichen, (...) da ging's um Handydiebstahl und so. Er war es nicht, es war ein anderer. Ich bin noch dabei, den zu ermitteln. Aber er weiß, wer's war, und trotzdem hat er eine riesige Vorgeschichte erzählt: ‚Ich war ja nicht schuld‘, und die Umstände und ich weiß gar nicht mehr, was er noch alles erzählt hat, bis er dann auf den Punkt gekommen ist, um wirklich zu sagen, ‚Ich war's nicht, aber der und der war's‘, das hat ewig gedauert. Und dann war ich schon fast so weit, zu sagen, jetzt reicht es langsam. Ich wusste aber, der meint es nicht so, der sagt das eben, weil er nicht anders kann, und da konnte ich dann besser damit umgehen. Das hat mich wirklich weitergebracht“ (4.2, 1).

Das auf der Fortbildung erworbene Wissen hilft den Teilnehmenden, im Berufsalltag entspannter mit einem anderen, indirekteren Kommunikationsverhalten umzugehen. Verhalten, das von den eigenen, kulturell bedingten Erwartungen abweicht, kann somit neu interpretiert werden. Dieses „abweichende“ Verhalten könne für den anderen „normal“, d.h. höflich und angemessen, sein und diene nicht dazu, sich z.B. aus etwas herauszureden. Dieses Wissen helfe, in einer solchen Situation das Verhalten nicht als abwehrend oder feindlich zu interpretieren. Damit ermöglicht es einen souveräneren Umgang mit den Jugendlichen.

Umgang mit höherer Machtdistanz

Das Thema Machtdistanz* beschäftigte viele der Befragten während und nach der Fortbildung. In der deutschen Kultur existiert eine relativ geringe Machtdistanz. Jugendliche werden hier von Erwachsenen mehr oder weniger gleichberechtigt behandelt (vgl. Hofstede, S. 39). In ei-

nem Land mit einer relativ hohen Machtdistanz, wie z.B. der Türkei, wird Respekt vor Eltern und Erwachsenen als wichtige Tugend angesehen (vgl. ebd., S. 39). Für einen Jugendlichen türkischer Herkunft kann das Ansprechen von Erwachsenen mit „Sie“ und „Handgeben“ ein Zeichen von Respekt sein. Die Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen empfanden diese förmlichen „Zeichen des Respekts“ eher als Ausdruck von Distanz oder Ablehnung. Im folgenden ersten Beispiel schildert der Beamte der Jugendpolizei, wie er nach der Fortbildung über diese Situation denkt:

„Neu waren für mich die Umgangsformen, wie man miteinander spricht. Z.B. dass ein Jugendlicher mich beim Vornamen nennt, aber mich trotzdem siezt. Ich habe nicht gewusst, warum der das macht. Ich sagte: ‚Sag halt ‚du‘, ist doch kein Problem.‘ Aber der macht das aus Respektgründen. Das habe ich nicht gewusst, das war neu. Da werde ich jetzt auch so verfahren, dass ich den nicht mehr maßregele deswegen, ich akzeptiere das. Und ich sehe es positiv, dass er mir damit Respekt zeigt, dass dies eine gute Sache ist (4.2, 2).“

Die Bewährungshelferin erachtet es als notwendig, dass diese äußeren Zeichen des Respekts von den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern des Jugendlichen akzeptiert werden müssen, um sich ihm gegenüber angemessen zu verhalten:

„Das habe ich auch erlebt, dass Jüngere, seien es jetzt Beamte oder Sozialarbeiter, von den türkischen Jugendlichen nicht so anerkannt werden. In den Köpfen ist eben drin, dass man gegenüber Älteren

* Geert Hofstede definiert Machtdistanz „als das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (S. 32). Nach Hofstede hat die Türkei mit 66 einen relativ hohen Wert auf dem Machtdistanzindex, die Bundesrepublik Deutschland mit 35 einen relativ niedrigen (vgl. S. 30f.).



unbedingt respektvoll sein muss. Und da entsteht zwangsläufig diese Diskrepanz, wenn z.B. unsere Kollegen, Sozialarbeiter oder Jugendbeamte, darauf bestehen, dass die Jugendlichen sie duzen, andererseits aber von ihnen respektvolles Benehmen verlangen. Das bringt deren Weltbild ein bisschen ins Wackeln“ (2.2, 2).

Ein distanzminimierendes Verhalten ist auch insofern nicht stimmig, als die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Jugendlichen durch ihren Beruf die Macht haben, die Lebenssituation der Jugendlichen stark zu beeinflussen. Sie stehen also nicht auf derselben Ebene.

Die Bewährungshelferin überdenkt ihre eigene Rolle und ihr Verhalten:

„Ich bin nicht der Kumpel oder die ältere Schwester, sondern ich habe eine bestimmte Autorität und Funktion und irgendwo auch Macht in dem Verfahren. Was mein Alter und meine Ausbildung betrifft, versuche ich die Autorität nicht so sehr raushängen zu lassen. (...) Aber mir wurde deutlich, dass genau das eine Rollenkonfusion bei den Jugendlichen auslösen kann, die in anderen Kulturen aufgewachsen sind. Es wäre eigentlich besser, man verhält sich in diesem Fall eindeutig und vielleicht auch distanzierter, um eben weitere Konflikte zu vermeiden oder damit die genau wissen, wer ist hier jetzt der Chef“ (2.2, 3).

Das Einfordern von Respekt wird als autoritäres Auftreten empfunden:

„Meine eigene, wenig autoritäre Ausrichtung und die Erwartung oder die Empfehlung der türkischen Kollegen, die Jugendlichen autoritär zu behandeln, und wie ich damit umgehe, da bin ich noch unentschieden. (...) Die meisten türkischen Jungs kommen mit Baseballmützen. Ich persönlich hasse Baseballmützen, aber mir ist noch nie die Idee gekommen, denen zu sagen: Also, wenn du bei mir im Büro bist oder wenn Sie bei mir im Büro sind, dann nehmen Sie doch bitte die Mütze ab. Ich setze auch keinen Hut auf. Das wurde auch thematisiert. Und es wurde sogar gesagt: ‚Wieso lasst ihr euch das gefallen? Sagen Sie denen, sie sollen die Mütze abnehmen!‘ Ich bin jetzt gespannt, wie ich reagieren werde“ (2.2, 4 f.).

Auf die Frage, warum es ihr so schwer fällt, als Autoritätsperson aufzutreten, antwortet sie:

„Das mache ich bei deutschen Probanden auch nicht, warum soll ich das bei türkischen Probanden machen?“ (2.2, 5).

In ihrem Referat „Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ stellt Anita Kalpaka die Frage:

„Was macht es so schwer, die Erkenntnis der vorhandenen Heterogenität in die eigene pädagogische Praxis umzusetzen?“ (S. 27)

Ihre Antwort:

„Gleichbehandlung im Sinne des Übersehens von Unterschieden (bietet) eine Möglichkeit, uns als PädagogInnen vor den vielfältigen und oft widersprüchlichen Anforderungen, die heterogene Gruppen an uns stellen, zu schützen“ (ebd.).

Dies trifft hier jedoch nicht zu, da aus dem Rest des Interviews hervorgeht, dass die Bewährungshelferin in einem hohen Umfang versucht, ihren verschiedenen Zielgruppen gerecht zu werden. Die Betonung ihrer eigenen, wenig autoritären Ausrichtung scheint einen höheren Erklärungsgehalt zu haben. Nach dem „Lexikon zur Soziologie“ ist autoritär zu sein „in der Sozialpsychologie (Adorno u.a. 1950) Bezeichnung für ein Einstellungssyndrom, das u.a. eine hohe Bereitschaft zu konformem Verhalten, die Tendenz zur Unterwerfung unter Stärkere und zur Beherrschung Schwächerer (...), Ethnozentrismus und Antisemitismus umfasst“ (Fuchs u.a., S. 84). Theodor Adornos „Studien zum autoritären Charakter“ entstanden aus der Frage, was den Holocaust möglich gemacht habe (vgl. Korte, S. 149). Die Wurzeln der negativen Belegung des Begriffes „autoritär“ reichen zurück bis in den Nationalsozialismus. Mitunter ist er auch an eigene Erlebnisse mit Lehrerinnen und Lehrern oder Eltern verknüpft. Für manche Deutsche ist



„autoritär“ ein Schimpfwort. Man will selbst nicht autoritär sein. Hinzu kommt, dass man selbst Autorität negativ oder gar nicht erlebt hat. Nochmal zum Beispiel des Jugendbeamten der Polizei: Man will selbst ein gutes Gefühl haben, will Kumpel der Jugendlichen sein. In der deutschen Gesellschaft hat Jugendlichkeit heute einen sehr hohen Stellenwert. Viele, die professionell mit Jugendlichen zu tun haben, legen deshalb Wert darauf, von ihnen anerkannt und respektiert zu werden. Diese Haltung steht im genauen Gegensatz zu den Regeln der türkischen Kultur, wo das Alter geschätzt werde und Jüngere gegenüber Älteren respektvoll sein sollen (siehe S. 33, Beispiel 2.3, 2). Trotz des Akzeptierens der Bedürfnisse Jugendlicher nach einer klaren Autorität behindert oder verhindert die eigene kulturelle Prägung oft das Anwenden dieses Wissens im Berufsalltag.

Ein Beamter der Jugendpolizei hat ein weiteres Beispiel zum Thema Über- und Unterordnung:

„Am wichtigsten war letztlich die Erkenntnis, (...) dass eine gewisse Distanz zu dem Jugendlichen wichtig ist und dass sie Über- und Unterordnung akzeptieren, weil sie (das) gelernt haben (...) Die Sozialarbeiter bei uns, auch die von der Gerichtshilfe, haben gesagt, sie versuchen es auf partnerschaftliche Art. Aber wenn sie es dabei belassen, dass es Über- und Unterordnung gibt, dann haben die (Jugendlichen) einen gewissen Halt. Wenn dagegen jemand total nett ist, dann sagen die, was ist jetzt los? Ist das jetzt meine Strafe oder was soll das? Die kommen damit nicht klar. Die Erkenntnis, denen ruhig etwas strenger zu begegnen, natürlich zu helfen, aber strenger zu begegnen, damit sie sehen, halt, hier ist die Obrigkeit, das durchzusetzen ist für mich ein bisschen schwer, weil ich das normal nicht so gern mache. Aber wenn ich sehe, dass es bei bestimmten Jugendlichen notwendig ist und dass das für sie leichter ist und sie dann eher auf einen hören und eher das akzeptieren, dann werd ich's auch machen. Also, das hat mir eigentlich am meisten gebracht“ (3.2, 12 f.).

Die Fortbildung hat zu einer differenzierteren Beobachtung angeregt

Ein Beamter der Jugendpolizei:

„Ich schaue die Gruppen jetzt anders an: Wie verhält sich der? Ich beobachte jetzt ein bisschen mehr: Wie gibt der sich, was macht der, macht der das jetzt aus Fleiß oder ist der einfach so wie er ist oder ist er so erzogen worden? Und wenn man dann den Unterschied kennt, kann man besser auf die Leute zugehen. Und dass man das nicht persönlich nimmt, wenn die das machen, weil das ist einfach so drin. Das hat mir weitergeholfen“ (4.4, 4 f.).

Manchmal spielt der kulturelle Hintergrund keine Rolle

Der Sozialpädagoge aus der offenen Jugendarbeit wird nach einem Erlebnis mit Jugendlichen gefragt. Im Interview (nach der Fortbildung) wird deutlich: Jugendliche sind für ihn einfach Jugendliche und manchmal gibt es da keine kulturellen Unterschiede.

„Es ist nicht viel passiert in letzter Zeit. (...) Die Jugendlichen sind halt insgesamt aufgedreht und wissen nichts mit ihrer Freizeit anzufangen, gerade die Älteren, die zu mir kommen, die haben halt jetzt viel frei, wenig Schule, und hängen viel bei mir ab. Ich bin aber auch nicht ihr Animateur und Freizeitgestalter (...), das gilt auch für die türkischen Jugendlichen“ (5.2, 7).

Das auf der Fortbildung erworbene Wissen hilft den Teilnehmenden, entspannter mit Verhalten umzugehen, das als abweichend empfunden wird, weil es nicht den eigenen, kulturell geprägten Erwartungen entspricht. Nunmehr lässt sich dieses Verhalten auch aus Sicht der Jugendlichen interpretieren, die dieses Verhalten evtl. als „normal“, d.h. höflich und angemessen, empfinden.



Die Unterschiede in der Machtdistanz waren für viele Befragte ein zentrales Thema, das sie während und nach der Fortbildung beschäftigte. In Deutschland existiert eine relativ niedrige Machtdistanz: Erwachsene behandeln Jugendliche als annähernd gleichberechtigt. In der Türkei ist die Machtdistanz vergleichsweise hoch: Respekt vor Eltern und Erwachsenen gilt als wichtige Tugend. Deutsche Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen empfinden das Ausdrücken von Respekt als Zeichen von Distanz und Ablehnung. Dasselbe gilt für die die Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei. Sie assoziieren das Einfordern von Respekt mit dem negativ belegten Begriff „autoritär“ und wollen folglich nicht als autoritär gelten. Sie bevorzugen eher die Rolle als Kumpel der Jugendlichen. Jugendlichkeit hat heute in Deutschland einen hohen Stellenwert – im Gegensatz zu den Regeln der türkischen Kultur, wo das Alter geschätzt und Älteren gegenüber ein respektvolles Verhalten erwartet wird.

Vorschläge und Wünsche für das Aufbauseminar

Den offenen Fragen des Fragebogens ist zu entnehmen, dass die Teilnehmenden sehr an einer Fortsetzung der Fortbildung interessiert sind. Die Teilnehmenden wünschen sich:

- weiterhin so gute Referentinnen und Referenten, die mit weniger Stoff arbeiten,
- gleich bleibendes Engagement für die künftige Vorbereitung,
- Vertiefung einzelner Themenbereiche
- mehr Zeit
- mehr Raum für Diskussion
- mehr Reflexion
- Umgang mit fremden Werten: „Respekt“, „Autorität“
- Zeit für Arbeit mit Fällen und Rollenspiele

- Gespräch mit türkischen Jungen, um ihre Sichtweisen zu erfahren
- evtl. Austausch mit den türkischen Eltern

Ähnliche Vorschläge und Wünsche werden auch bei den qualitativen Interviews geäußert:

Gespräch mit Jugendlichen, um ihre Sichtweisen zu erfahren

„Jugendliche als Betroffene (einladen), die diesen Konflikt aus ihrer eigenen Erfahrung schildern, weil ich glaube, das ist schon sehr beeindruckend und man kann auch was daraus lernen. Auf dem Seminar habe ich mir manchmal gedacht: ‚Wie würde ein Jugendlicher dazu sagen? Oder wie würde der das beurteilen?‘ (2.2, 7).

Vorschläge zu den Methoden

- Kommunikationstraining mit einbauen (4.2, 2)
- „Rollenspiele zur Gewalt haben mir sehr gut gefallen. Rollenspiele, um Jugendliche zum Nachdenken zu bewegen. Darauf würde ich gerne weiter aufbauen“ (4.2, 1).
- Rollenspiele zur Umsetzung des Gelernten im Alltag (vgl. 4.2, 3)
- Fallarbeit mit Praxisbeispiel zu den Sichtweisen der anwesenden Berufsgruppen (5.2, 5 f.)

Ein Befragter fand die Basisfortbildung interessant, aber da er im beruflichen Alltag keine Konflikte mit türkischen Jugendlichen hat, sehe er keinen Bedarf an einem Aufbauseminar (vgl. 1.2, 3).

Die Teilnehmenden wünschen sich eine Aufbaufortbildung in der Qualität der Basisfortbildung, mit der Möglichkeit, das Erlernte anzuwenden, auszuprobieren und zu reflektieren. Es besteht zudem großes Interesse, die Inhalte auch aus der Sichtweise der Betroffenen zu erfahren, also der Jugendlichen, eventuell auch ihrer Eltern. Ebenso besteht



großes Interesse an einer Diskussion über den Umgang mit fremden Werten. Dies wurde auch im Kapitel „Auswirkungen des neuen Wissens“ deutlich. Sowohl Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als auch Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei fällt es schwer, entsprechend dem tatsächlich vorhandenen Hierarchiegefälle Gesten des Respekts anzunehmen und einzufordern (Seite 63 ff.). Die Auseinandersetzung mit diesem Thema stellt eine hohe Anforderung und Gratwanderung dar, da die Fortbildung keine Legitimation für autoritäres Verhalten bieten soll.

Wunsch nach gesellschaftlicher Veränderung

Ein Vorschlag zur Verbesserung der Fortbildung enthält den Wunsch nach gesellschaftlicher Veränderung. Demnach sollte diese Fortbildung mehr Menschen erreichen und damit einen Beitrag zur Interkulturalität der Gesellschaft leisten.

„So etwas öfters machen, damit mehr Leute teilnehmen. So kann man so etwas wie interkulturelle Kompetenz entwickeln (...), vielleicht werden dann mal einige Vorurteile abgebaut. (...) Damit interkulturelle Arbeit oder insgesamt Interkulturalität einfach ein gesellschaftlicher Bestandteil wird. (...) Das Thema ist ja kein abgeschlossener Prozess. Und das Ziel ist ja, dass irgendwann so etwas nicht mehr benötigt wird, weil es selbstverständlich ist, dass es so und so funktioniert. Man sollte so eine Art Bausteinsystem entwickeln, in dem das jetzt ein Baustein ist, auf den dann noch einmal aufgebaut wird“ (5.2, 5).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Hat die Evaluation ihre Ziele erreicht?

Auf Seite 38 dieses Berichtes wurden die **Ziele der Evaluation** dargestellt:

- Lernzielkontrolle: Wurde das Seminarziel erreicht?
- Lernmittelprüfung: War das Hand-out nützlich?
- Referentinnen und Referentenkontrolle: Waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Auswahl und Vermittlung des Lernstoffs zufrieden? Empfanden sie es als anstrengend oder als abwechslungsreich, eine Fortbildung mit acht Referentinnen und Referenten zu besuchen?
- Lernstoffkontrolle: Waren die gewählten Themen interessant und für die Arbeitspraxis geeignet?
- Gesamtwertung: Wie waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt zufrieden mit dem Seminar?
- Anregungen für die Weiterentwicklung der Fortbildung
- Datenerhebung für die Vorbereitung der Aufbautrainings im folgenden Jahr (Bedarf, Vertiefung)
- Entwicklung qualitativer und quantitativer Bewertungsinstrumente für künftige Fortbildungsseminare

Im ersten Schritt soll dargestellt werden, inwieweit die auf Seite 3 dargestellten **Fortbildungsziele** erreicht wurden. Die Ziele waren:

1. Erwerb von Grundwissen und -verständnis für den Umgang mit „Jungen türkischer Herkunft“ als Basis für die Aufbau-seminare im nächsten Jahr



2. Differenziertere Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten
3. Förderung der Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlicher Berufsfelder

Woran lässt sich ablesen, ob das erste Ziel erreicht wurde? In ihrer Selbsteinschätzung bewerten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Seite 49) den Wissenszuwachs mit zwei (Median) und 1,7 (arithmetisches Mittel). Bei der „Relevanz für die Arbeitspraxis“ erhält das Seminar die Note zwei (1,7), für die „Anregung, sich aufgrund der Fortbildung weiter mit dem Thema zu beschäftigen“ gibt es die Note eins (1,6). In Schulnoten ausgedrückt, erhielten der Wissenszuwachs, die Relevanz für die Arbeitspraxis und das durch die Fortbildung erzeugte Interesse, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen, alle ein Ergebnis, das etwas besser ist als „gut“. Dies sagt noch nichts über den Inhalt der Fortbildung. Den qualitativen Interviews ist zu entnehmen, dass von den Inhalten der Fortbildung einiges „hängen geblieben“ ist (Seite 61 f. „Was ist in Erinnerung geblieben? Was war besonders wichtig?“). Aus den Interviews geht auch hervor, dass sich das neue Wissen auf den Arbeitsalltag auswirkt (S. 62 ff.). Die Interviews lassen darauf schließen, dass das Fortbildungsziel erreicht werden konnte: Vermittlung von Grundwissen zum Thema Jungen türkischer Herkunft für die Aufbauseminare im nächsten Jahr.

Wurde das Ziel erreicht, **„Migrantinnen und Migranten differenziert wahrnehmen können“**? Bei der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, dass alle Referentinnen und Referenten immer wieder darauf hinwiesen, dass ihre Beispiele und Typisierungen nicht zu verallgemeinern seien. Im Einzelfall müsse neben der Kulturzugehörigkeit auch auf andere Merkmale (z.B. Religion, Region, Geschlecht, Schicht) geachtet werden sowie auf individuelle Unterschiede.

Die Eingangsfrage lässt sich nicht eindeutig beantworten. Auf den Seiten 45 ff. steht, mit welchem Erfahrungswissen die Teilnehmenden zur Fortbildung gekommen sind. Bei einigen war also schon vorher Wissen über Jungen türkischer Herkunft vorhanden und folglich auch eine differenziertere Wahrnehmung dieser Zielgruppe, auch wenn pauschale Bezeichnungen wie „türkische Jugendliche“, „Türken“ und „Deutschtürken“ dies nicht unbedingt vermuten lassen. Die Erkenntnis, dass es in manchen Situationen keine kulturellen Unterschiede gibt (Seite 45/1.2, 3), lässt sich als differenzierte Wahrnehmung interpretieren, da offensichtlich unterschieden werden kann, wann es kulturelle Unterschiede gibt und wann nicht (vgl. auch Beispiel Seite 65/5.2, 7). Die Beispiele aus dem Abschnitt „Auswirkungen des neuen Wissens“ (Seite 62 ff.), geben Hinweise, dass die Fortbildung zur Differenzierung der Wahrnehmung beigetragen hat.

Frage 3 wurde klar positiv beantwortet: Das Seminar förderte die **Kontakte und Zusammenarbeit zwischenden teilnehmenden Berufsfeldern**, wie den qualitativen Interviews eindeutig zu entnehmen ist. Stereotypen gegenüber anderen Berufsgruppen konnten aufgebrochen werden (Seite 52 ff.). Der Kontakt mit anderen Berufsgruppen verschaffte Einblick in deren Alltag, Arbeitsweisen und Prinzipien und erhöhte damit das wechselseitige Verständnis (Seite 53). Informelle Kontakte, die auf dieser Fortbildung geknüpft werden konnten, halfen bei der praktischen Arbeit (Seite 54).

Auch in den quantitativen Fragebögen wurde der interdisziplinäre Rahmen mit „sehr gut“ bewertet. Der bessere Informationsaustausch, der jeweilige Einblick in die Sichtweise anderer Berufsgruppen und die wechselseitige Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wurden jeweils mit „gut“ bewertet (Seite 53).



Wie nützlich war das **Hand-out**? Die optische Gestaltung und die Nützlichkeit für die Vorbereitung wurden jeweils mit „gut“ bewertet. Gleichwohl spielte das Hand-out eine untergeordnete Rolle, da die Interviewten nicht näher auf dieses Thema eingingen.

Wie gefielen Referentinnen- und Referentenvielfalt und Methoden?

Die Vielfalt der Vortragenden wurde mit „eins“ (1,6) bewertet. Die qualitativen Interviews und die offenen Fragen des Fragebogens ergaben, dass auch der kulturelle Hintergrund der Referierenden einen besonderen Stellenwert einnahm. Honoriert wurde auch, dass die Referierenden „über die Praxis Bescheid wussten“ (Seite 55). In den offenen Fragen des Fragebogens, in der Rubrik „Was hat Ihnen am besten gefallen?“, wurden die Referierenden sehr häufig genannt: Die Auswahl der Referierenden sei „klasse“ gewesen, sie wurden als hervorragend und kompetent empfunden. Die verschiedenen Referentinnen und Referenten sorgten für Abwechslung, es gab eine Vielfalt der Perspektiven. Gelobt wurde auch die gute Zusammenarbeit der Referentinnen und Referenten (Seite 56). Für ihre abwechslungsreiche und ansprechende **Didaktik** erhielten die Referierenden im Median die Note zwei (1,8). Grundsätzlich wünschten sich die Teilnehmenden lebendigen Vortrag, Praxisbezug und praktische Beispiele sowie die Möglichkeit, sich selbst einzubringen, sei es durch Diskussion oder durch Übungen und Rollenspiele.

Waren die gewählten Themenschwerpunkte interessant und relevant für die Arbeitspraxis?

Alle vier Seminarteile erhielten die Durchschnittsnote eins im Median und zwischen 1,4 und 1,7 im arithmetischen Mittel. Die Relevanz für die Arbeitspraxis bekam die Noten eins und zwei im Median und zwischen 1,7 und 1,9 im arithmetischen Mittel. Alle Themenschwerpunkte wurden als interessant und relevant für die Arbeitspraxis eingestuft (Seiten 57 f.).

Wie bewerteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fortbildung insgesamt?

Die Teilnehmenden waren mit „eins“ (1,5) zufrieden mit der Fortbildung. Wie auf Seite 49 ausgeführt, wird die „Erweiterung des Kenntnisstandes“ mit „zwei“ (1,7), die „Relevanz für die Arbeitspraxis“ mit „zwei“ (1,7) und die „Anregung, sich aufgrund der Fortbildung weiter mit dem Thema zu beschäftigen“ mit „eins“ (1,6) bewertet. Das Arbeitsklima wird ebenfalls mit „eins“ (1,6) bewertet.

Diente die Evaluation der Weiterentwicklung der Fortbildung?

Als ständige Qualitätskontrolle wurden die Ergebnisse der Fragebogenauswertung kontinuierlich an die Beteiligten rückgemeldet. Nach der zweiten Fortbildung trafen sich alle Beteiligten, um die Ergebnisse der Fragebogenauswertung und der teilnehmenden Beobachtung zu diskutieren und in das Trainingskonzept einfließen zu lassen. Aus der teilnehmenden Beobachtung ergaben sich folgende Anregungen: Die Zusammenarbeit von einzelnen Referentinnen- und Referententeams sollte noch optimiert werden und die Moderatorin sollte eine wichtigere Rolle spielen, damit sich das Teilnehmerwissen stärker entfalten kann und um die einzelnen Themenschwerpunkte besser zu verknüpfen. Um die Qualität der Fortbildung und die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu gewährleisten, sollte die Teilnehmerzahl auf zwölf, jedoch maximal 16 (pro Fortbildung) begrenzt werden. Die Möglichkeit zu diskutieren bewerteten die Teilnehmenden mit vier (3,4) als unbefriedigend. In den offenen Fragen gab es hierzu einige Statements. Die Evaluatorin regte daraufhin an, mehr Zeit für Diskussionen einzuräumen. Das ließe sich erreichen, wenn der Stoff etwas reduziert würde. Außerdem schlug sie vor, die Berufsgruppen besser zu mischen.



Die Evaluation leistete einen Beitrag zur Qualitätssicherung. Die Gesamtbewertungen und die Bewertungen der einzelnen Seminarteile lassen auf eine gleich bleibende hohe Qualität schließen – von kleinen Schwankungen abgesehen.

Was ergibt sich für die Vorbereitung der Aufbautrainings im folgenden Jahr (Bedarf, Vertiefung)?

Der Bedarf an weiteren Fortbildungen zu diesen Themen ist groß. Dabei sollte nach Wunsch der Teilnehmenden die Qualität der Basisfortbildung grundsätzlich beibehalten werden. Verbesserungswürdig erschien vor allem die Möglichkeit, das Erlernte anzuwenden, auszuprobieren und zu reflektieren (S. 66 f.). Vertieft werden sollten insbesondere die Seminarteile „Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen“, „Männlichkeit – Konflikte – Delinquenz“ und „Rechts- und Unrechtsbewusstsein“. Außerdem interessieren sich viele für die Sichtweise ihrer Klientel, also der Jugendlichen, eventuell auch deren Eltern (Seite 66). Für einige der Themen wünschten sich die Teilnehmenden in Zukunft mehr Raum für Diskussionen: Etwa zum Umgang mit fremden Werten, insbesondere „Respekt und Autorität“ (Seite 66). Sowohl Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als auch Beamtinnen und Beamten der Jugendpolizei fällt es schwer, entsprechend dem tatsächlichen Hierarchiegefälle Gesten des Respekts anzunehmen und einzufordern (Seite 63 ff.). Eine schwere Aufgabe für die Aufbaufortbildung, da sie andererseits autoritäres Verhalten nicht pauschal legitimieren soll. Um die Diskussionen noch fruchtbarer zu gestalten, ist es notwendig, dass die einzelnen Seminare aus möglichst vielen verschiedenen Berufsgruppen zusammengesetzt sind und keine Berufsgruppe zu dominant ist, bei einer Teilnehmerzahl von maximal 16, besser noch maximal zwölf.

Künftige Entwicklung der quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumente

Quantitativer Fragebogen

Der quantitative Fragebogen mit z.T. offenen Fragen erwies sich als brauchbares Evaluationsinstrument, das den Referierenden und der Moderatorin nützliche Rückmeldungen gab. Die separate Bewertung der einzelnen Fortbildungsteile hat sich bewährt. So hatten die jeweiligen Referentinnen- und Referententeams Feedback zu ihrem eigenen Seminarteil.

Bei einer Antwortkategorie stand an einem Ende der Skala „Es war anstrengend für mich, mich immer wieder auf neue Referentinnen und Referenten einzustellen“ und am anderen Ende „Durch die unterschiedlichen Referentinnen und Referenten war die Fortbildung abwechslungsreich.“ Das sind zwei verschiedene Inhalte, die nicht mit einer Frage erfragt werden können. Beim nächsten Fragebogen sollten daraus zwei Fragen gemacht werden. Weitere interessante Fragen wären, ob der/die Teilnehmende selbst einen Migrationshintergrund hat, ob er/sie schon vorher interkulturelle Fortbildungen besucht hat, wenn ja, welche. Dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer trotz der guten Noten sehr kritisch waren, zeigt sich bei der Frage nach den Diskussionsmöglichkeiten (Seite 51). Diese wurde mit vier im Median als zu niedrig bewertet.

In einigen der offenen Antwortkategorien wurde die Qualität des Fragebogen positiv bewertet. Einmal wird der Fragebogen als zu lang kritisiert. Vier Seiten Fragebogen für ein zweitägiges Seminar stoßen sicherlich an die Grenze des Zumutbaren. Eines der qualitativen Interviews befasst sich sehr ausführlich mit dem Fragebogen. Der Befragte lobte den Fragebogen, u.a. weil er differenziert auf die einzelnen Seminar-



teile und Aspekte der Fortbildung eingehe und weil er sich positiv abhebe von den Fragebögen anderer Fortbildungen (vgl. 5.2, 6). Insgesamt hat sich der Fragebogen bewährt.

Die teilnehmende Beobachtung ergab, dass an einem Freitagnachmittag nicht alle Teilnehmenden bis zum Schluss blieben. Deshalb verteilte die Moderatorin schon während der Nachmittagspause die Fragebögen. Daraufhin befassten sich mehrere Teilnehmende in der letzten Seminareinheit mit ihren Fragebögen, was wiederum die Referierenden als störend empfanden. Auch dieses Problem sollte bei den nächsten Seminaren gelöst sein.

Leitfadeninterviews

Die Bereitschaft zu einem Interview war sehr groß. Es wurde als eine besondere Qualität des Veranstalters gewertet, sich so stark für die Meinung der Teilnehmenden zu interessieren. Die Leitfadeninterviews waren eine wichtige Ergänzung zum Fragebogen. Sie bestätigten einige Ergebnisse und beleuchteten zudem Aspekte, die der Fragebogen erfasste. Das Transkribieren und Auswerten der Interviews kostete sehr viel Zeit, zudem war es sehr schwierig, bei mehr als hundert Seiten Transkript die wesentlichen Aussagen herauszufiltern. Die offen gehaltenen Fragen haben sich bewährt, um zu erheben, was den Befragten selbst als relevant erschien. Die narrativen Passagen, d.h. die Teile, in denen die Befragten aus ihrer Praxis erzählten, waren insbesondere für die Evaluation der Fortbildung sehr nützlich. Insgesamt erwiesen sich alle Fragen als wichtig und interessant.

Weiterführende Ergebnisse

Aus den qualitativen Interviews ergaben sich einige Aspekte, die sich nicht unter die eingangs formulierten Ziele subsumieren lassen. Sie werden im folgenden Abschnitt behandelt.

Gründe für die Anmeldung zur Fortbildung sowie Wünsche und Erwartungen

Viele interessierten sich für die Kultur ihrer Zielgruppe, um ihre Arbeit zu verbessern, oder generell für interkulturelle Arbeit. Eine Rolle spielten auch die persönlichen Hintergründe und das Bedürfnis, mehr Kontakt mit anderen sozialen Stellen zu bekommen. Allgemeinere Erwartungen an die Fortbildung waren, etwas Neues zu lernen oder zumindest Wissen zu vertiefen, d.h. mehr über kulturelle, soziale und politische Hintergründe von Jungen mit türkischer Herkunft zu erfahren. Der notwendige Praxisbezug wurde dabei stets betont.

Erwartungen an eine gute Fortbildung

Die Befragten sind der Auffassung, dass gute Fortbildungen am Bedarf orientiert sind und von guten Dozentinnen und Dozenten geleitet werden, die wissen, was die Zielgruppe lernen will und dies interessant vermitteln können. Die Teilnehmenden wollen ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen können, die der/die Referierende in jedem Fall ernst nehmen sollte. Beruflich gut gemischte Seminargruppen fördern den Austausch, das gegenseitige Kennenlernen und die Zusammenarbeit unter den Teilnehmenden. Weitere wichtige Bestandteile seien das richtige Verhältnis zwischen Input und verschiedenen anderen Methoden der Vermittlung sowie eine angenehme Atmosphäre, die u.a. durch die Seminarräume beeinflusst werde.



Erfahrungswissen und Vorkenntnisse aus anderen Fortbildungen

Einige der Teilnehmenden haben sich selbst Wissen angeeignet und Strategien entwickelt, um interkulturelle Unterschiede zu interpretieren und erfolgreich mit Menschen anderer Kulturen umzugehen. Drei der Befragten hatten schon eine interkulturelle Fortbildung besucht. Gerade sie konnten sich die vermittelten Inhalte sehr detailliert merken. Neues Wissen wird offenbar besser behalten, wenn bereits Grundwissen vorhanden ist, an dem der neue Lernstoff anknüpfen kann.

Für das Stadtjugendamt wäre es interessant zu untersuchen, wie das Fortbildungsverhalten seiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer aussieht: Aus welchen Arbeitsbereichen kommen die Teilnehmenden? Wie oft und in welchen Abständen besuchen sie solche Fortbildungen? Wie hoch ist der Anteil der Fortbildungsbesucherinnen und -besucher bei den interkulturellen Fachtagungen? Haben sie schon vorher interkulturelle Fortbildungen besucht? Wenn ja, welche?

Auswirkungen des neuen Wissens auf den Berufsalltag

Das neue Verständnis erleichtert den Teilnehmenden, mit Verhalten umzugehen, das vom erwarteten Verhalten abweicht. Dies kann jetzt neu interpretiert werden. Das Verhalten wird nicht mehr als gegen sich selbst gerichtet gedeutet. Dadurch ist ein souveränerer Umgang mit von der eigenen Kultur abweichenden Verhalten und Werten möglich.

Die Schwierigkeit des Umgangs mit Respekt

„Unterschiedliche Machtdistanz“ war für viele der Befragten ein zentrales Thema, das sie während und nach der Fortbildung beschäftigt hat. Deutschland gilt als Land mit relativ geringer Machtdistanz. Erwachsene behandeln Jugendliche mehr oder weniger gleichberechtigt. Dagegen erwarten die Menschen eines Landes mit hoher Machtdistanz, wie die Türkei, von Jugendlichen Respekt vor Eltern und Erwachsenen. In Deutschland fällt es vielen Menschen schwer, beim Umgang mit Jugendlichen eine derartige Machtdistanz einzufordern oder gar autoritär aufzutreten. D.h. sie interpretieren Respekt als Zeichen von Distanz und Ablehnung. Statt autoritär zu sein, bevorzugen die meisten, eine Art Kumpel der Jugendlichen zu sein. Vielleicht auch, weil Jugendlichkeit in Deutschland einen sehr hohen Stellenwert genießt, während die Türken das Alter schätzen und ihm gegenüber respektvolles Verhalten erwarten.

Diskussionsbedarf

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschten sich, noch mehr über die anderen Werte und den Umgang mit ihnen zu diskutieren. Entsprechend bewerteten sie die Frage nach Diskussionsmöglichkeiten mit vier (3,4) als etwas zu wenig. Allerdings sagten auch einige Teilnehmende, es wäre zu viel diskutiert worden.



Literatur

Bortz, J. & Döring:

Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin 1995: Springer

Campbell, D.T. & Stanley, J.:

„Experimental and Quasi-Experimental Design for Resarch on Teaching“. In: Gage, N.L. (ed.): Handbook of Research on Teaching. 1963. In der deutschen Bearbeitung: Schwarz, E. (Hrsg.): Experimentelle und quasiexperimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung, 447–632

Diekmann, A.:

Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 3. Auflage 1997, Reinbeck bei Hamburg 1995: rowohlt's enzyklopädie

Flick, U.:

Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Auflage, Reinbeck bei Hamburg 1999: rowohlt's enzyklopädie

Kalpaka, Annita:

Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Dokumentation eines Fachtages am 18.06.1998. Bremen 1998: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen e.V.

Korte, Hermann:

Einführung in die Geschichte der Soziologie. 3. Auflage, Opladen 1995: Leske + Budrich

Lamnek, S.:

Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. Auflage, Weinheim 1995: Beltz, Psychologie Verlags Union

Mayring, P.:

Qualitative Inhaltsanalyse. 6. Auflage, Weinheim 1997: Deutscher Studienverlag

Meuser, M. & Nagel, U.:

ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz & Kraimer (Hrsg.): Qualitative empirische Sozialforschung. Opladen 1991: Westdeutscher Verlag, 441–469

Meuser, M. & Nagel, U.:

Expertenwissen und Experteninterviews. In: Hitzler, Honer & Maeder (Hrsg.) Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994: Westdeutscher Verlag, 180–192

Hunt, M.:

Die Praxis der Sozialforschung: Reportagen aus dem Alltag einer Wissenschaft. Frankfurt/New York 1991: Campus Verlag

Hofstede, Geert:

Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München 1997: Verlag C.H.Beck

König, R.:

Das Interview. Köln 1976: Kiepenheuer

Schnell, R. u.a.:

Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage, München 1992: Oldenbourg Verlag



Referentinnen und Referenten

Dr. İlhami Atabay

Geboren 1960 im Südosten der Türkei, seit 1980 in Deutschland, Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie Promotion in Sozialpsychologie an der Universität München, mehrere Jahre tätig in der interkulturellen Jugendarbeit, seit 1994 Arbeit in einer Erziehungsberatungsstelle, Lehrbeauftragter an der Fachhochschule für Sozialwesen München, Supervisor in Ausbildung, interkultureller Trainer und Autor.

Tel. (0 89) 43 69 08-0

Fax (0 89) 43 69 08-29

Wolfgang Fänderl

Pädagoge M.A.

1962 in München geboren, 1990 Abschluss in Magisterpädagogik, Praxiserfahrung in der offenen und strukturierten Jugendarbeit, seit 1996 Mitarbeiter bei INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation, Zusatzausbildungen in Medienpädagogik, Forumtheater, systemischer Familientherapie und als Betzavta-Trainer.

Tel. (0 89) 12 16 43 06

Fax (0 89) 12 16 43 07

E-Mail info@inkomm-awo.muc.kobis.de

Sabine Handschuck

Diplom-Sozialpädagogin

Geboren 1955, Studium der Sozialpädagogik, Zusatzausbildungen zur Theaterpädagogin und als Trainerin für Demokratieerziehung und interkulturelle Kommunikation, Beauftragte für interkulturelle Arbeit im Sozialreferat/Stadtjugendamt München, Lehrbeauftragte an der Fachhochschule München.

Tel. (0 89) 2 33-3 43 75

Fax (0 89) 2 33-3 43 73

E-Mail sabine.handschuck@muenchen.de

Marina Khanide

Diplom-Sozialpädagogin

Geboren 1960 in Teheran/Iran, seit 20 Jahren in Deutschland, Studium der Sozialpädagogik in Nürnberg, derzeit tätig in der Jugendarbeit, interkulturelle Trainerin sowie Trainerin für Betzavta.

Mobil (01 71) 9 56 35 18

Tel. (0 89) 12 39 61 72

Fax (0 89) 12 39 61 79

E-Mail marina@penplan.com

Dr. Peter A. Menzel

Ethnologe und Dipl.-Psychologe

1985–1990 wissenschaftlicher Angestellter am Völkerkundlichen Institut der Universität Tübingen, Lehre von ethnomedizinischen, psychologischen und psychoanalytischen Themen. Lehrbeauftragter für Interkulturelle Kommunikation an Krankenpflegeschulen, Fachhochschulen und privaten Weiterbildungseinrichtungen. 1994–1998 wissenschaftlicher Angestellter der LMU München, Aufbau des Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation“, Projekt „Ausländer vor Gericht“. Seit 1997 selbstständiger Sachverständiger für familienrechtliche Fragestellungen mit fremdkulturellem Hintergrund.

Tel. (0 89) 1 46 67 70

Fax (0 89) 1 46 67 70

E-Mail Peter.Menzel@lrz.uni-muenchen.de

**Sema Mühlig-Versen**

Jahrgang 1972, Migrantin aus der Türkei, Studium der Sozialpädagogik (FH), seit 1995 interkulturelle Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien, Auszeichnung der Stadt Esslingen für die beste Diplomarbeit 1998: „Interkulturelles Kommunikationstraining in Behörden“, seit 1998 Mitarbeiterin im INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation (AWO Landesverband Bayern, Referat Migration).

Tel. (0 89) 12 16 43 06

Fax (0 89) 12 16 43 07

E-Mail info@inkomm-awo.muc.kobis.de

Marianne Seiler

Diplom-Sozialpädagogin

Jahrgang 1958, Studium der Sozialpädagogik (FH) und Betriebswirtschaft (VWA), seit 1982 interkulturelle Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien in verschiedenen Organisationen in München, Referentin der politischen Bildungsarbeit, seit 1998 Einrichtungsleiterin von INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation (AWO Landesverband Bayern, Referat Migration).

Tel. (0 89) 12 16 43 06

Fax (0 89) 12 16 43 07

E-Mail info@inkomm-awo.muc.kobis.de

Uschi Sorg

Diplom-Sozialpädagogin und Soziologin

Geboren 1957, 1992–1998 Studium der Soziologie mit dem Schwerpunkt Empirische Sozialforschung und den Nebenfächern Interkulturelle Kommunikation und Arbeits- und Organisationspsychologie. Derzeit Beauftragte für Migrationsfragen im Sozialreferat München und Projektmitarbeiterin der Studie „Erfahrungswissen und Kommunikationsstrategien von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verwaltungsbereichs im Umgang mit der Migrationsbevölkerung“.

Tel. (089) 2 33-3 43 76

Fax (089) 2 33-3 43 73

E-Mail uschi.sorg@muenchen.de

Gregor Sterzenbach

Ethnologe M.A.

1967 geboren, Studium der Ethnologie, der Sozialpsychologie und der Interkulturellen Kommunikation in München.

Thema der Magisterarbeit: „Interkulturelle Studie zum Verhältnis zwischen Polizei und Fremden“. Seit 1994 Mitarbeiter der LMU München, Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“, 1995–1997 Mitarbeit beim VW-Forschungsprojekt „Ausländer vor Gericht“, 1996–1998 Mitglied der Münchner Arbeitsgruppe „Polizei und Fremde“. Seit 1998 Dissertationsprojekt „Interkulturelles Handeln zwischen Polizei und Fremden“.

Tel. (0 89) 42 72 10 69

E-Mail gregor.sterzenbach@iname.com

Dr. Ahmet Toprak

Diplom-Pädagoge, Anti-Aggressivitäts-Trainer

1972 in der Türkei geboren, von 1993–1997 Studium der Erziehungswissenschaften und der Psychologie in Regensburg, von 1999–2001 in denselben Fächern Promotion in Passau. Seit 1998 tätig bei der Arbeiterwohlfahrt, Referat Migration. Schwerpunkt: Fachbereichsleitung Jugend und Jugendgerichtshilfe.

Darüber hinaus Leitung der Anti-Aggressions-Kurse. Berufsbegleitende Zusatzausbildung zum Anti-Aggressivitäts-Trainer in Frankfurt a.M.

Seit März 2001 Lehrbeauftragter an der Katholischen Universität Eichstätt.

Tel. (0 89) 54 42 47-27

Fax (0 89) 54 42 47-36

E-Mail 0501toprak@gmx.de



Wir danken

- allen Interviewpartnerinnen und -partnern;
- **Jenny Teschemacher**, Studentin der Pädagogik, und **Michaela Hillmeier**, Ethnologin M.A., für ihre Mitwirkung an der Evaluation;
- **Dr. Werner Schneider**, Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität, **Oliver Dimbath**, Diplom-Soziologe, und **Gregor Sterzenbach**, Ethnologe M.A., für ihre Beratung bei der Entwicklung des qualitativen Leitfadens;
- **Peter Kriwy**, Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität, für seine Beratung bei der Erstellung des quantitativen Fragebogens,
- **Jonny Rieder**, Diplom-Soziologe, für das Redigieren des Evaluationsberichtes,
- **Stephanie Nagel** und **Edelgard Wolf** für das Veranstaltungsmanagement und ihren Beitrag zur guten Atmosphäre der Fortbildung.

Impressum

Herausgeberin



Landeshauptstadt
München

Sozialreferat

Stadtjugendamt

Beauftragte für interkulturelle Arbeit

Sabine Handschuck

Rupprechtstraße 25–27

80636 München

Tel. (0 89) 2 33-3 43 75

Fax (0 89) 2 33-3 43 73

Beauftragte für Migrationsfragen

Uschi Sorg

Rupprechtstraße 25–27

80636 München

Tel. (0 89) 2 33-3 43 76

Fax (0 89) 2 33-3 43 73

in Kooperation mit INKOMM – Projektzentrum
Interkulturelle Kommunikation (AWO), München

Diese Dokumentation wurde auf Grundlage der
Unterlagen zur Seminarreihe „Türkische“ Jungen,
die im Jahr 2001 stattfand, erstellt und kann
kostenlos beim Stadtjugendamt unter oben
genannter Adresse bezogen werden.

Gestaltung

konzept 139, München

Druck

Landeshauptstadt München, Direktorium,
Stadtkanzlei

Februar 2002



INTERKULTURELLE VERSTÄNDIGUNG

Die Fortbildungsreihe „Türkische“ Jungen, die im Jahr 2001 von der Beauftragten für interkulturelle Arbeit des Stadtjugendamtes München durchgeführt wurde, befasste sich mit interkulturellen Aspekten bei der Wahrnehmung von Familienstrukturen und Erziehungsverhalten in türkischen Familien, Männerrolle und Ehrbegriff sowie Rechts- und Unrechtsbewusstsein. „Namus ve Arkadaşlık – Ehre und Männerfreundschaft“ wurden dabei zu Schlüsselbegriffen für das Verstehen von Jungen und jungen Männern, deren Familienursprung in der Türkei liegt.

Ziele der Fortbildung waren ein besseres Erkennen kulturbedingter Verständigungsschwierigkeiten, ein besseres Verstehen der Lebenssituation jugendlicher Migranten aus dem türkischen Kulturkreis, eine differenziertere Wahrnehmung der Zielgruppe und die Erarbeitung eines gemeinsamen Wissensstandes, der die Kooperation zwischen den unterschiedlichen teilnehmenden Berufsfeldern verbessern sollte.

Die vorliegende Dokumentation umfasst die Tagungsunterlagen sowie eine ausführliche Evaluation der Fortbildung.