

Seitdem es Realität ist, dass die Migrantinnen und Migranten nicht nur „Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migrantinnen und Migranten“¹ aufsuchen, um Unterlagen ausfüllen zu lassen, sondern mit ihren facettenreichen Problemen, wie zum Beispiel Erziehungsberatung, Jugendgerichtshilfe, Familienhilfe, Heimerziehung oder Schuldnerberatung, verstärkt zu Klienten der Regeldienste werden, spricht man von Interkultureller Kompetenz. Denn die Sonderdienste für Migrantinnen und Migranten können all diese umfangreichen Aufgaben nicht mehr bewältigen. Darüber hinaus werden solche Sonderdienste aufgrund der knappen Kassen der Länder und Kommunen nicht mehr finanziert. Deshalb müssen die Fachkräfte der Sozialen Regeldienste, die mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten, Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz besitzen. Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz sind seit geraumer Zeit Schlüsselkompetenzen. Während in den 70er, der 80er- und Anfang der 90er Jahre die Fachkräfte der Regeldienste die Migrantinnen und Migranten aufgrund der Sprachbarrieren an die Sonderdienste verwiesen, ist diese Begründung seit ca. Mitte der 90er-Jahre nicht mehr zu halten. Denn es hat sich herausgestellt, dass Missverständnisse nicht auf die geringen Sprachkenntnisse der Migranten zurückzuführen sind, sondern auf unterschiedliche Ansätze auf der Handlungsebene.

Die deutsch-türkischen Jungen sind in allen Bereichen der Jugendhilfe präsent, wie z. B. Heimerziehung, Anti-Aggressivitäts-Training, Offene Kinder- und Jugendarbeit etc. Alleine mit der Einstellung von türkeistämmigen Pädagoginnen und Pädagogen ist das Problem nicht gelöst. Deshalb müssen die Kenntnisse der

¹ Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migrantinnen und Migranten wurden Anfang der 70er-Jahre eingerichtet, um die damaligen Gastarbeiter in deren Muttersprache zu beraten. Die Aufgabe dieser Einrichtungen, wie z. B. die Arbeiterwohlfahrt für die Türken, bestand zunächst darin, Unterlagen auszufüllen bzw. als besser bezahlte Dolmetscher zu fungieren. Die meisten Angestellten besaßen auch keine sozialpädagogische Ausbildung.

Interkulturellen Kompetenz als eine wichtige Handlungskompetenz und als ein entscheidender Qualitätsstandard betrachtet werden. In den folgenden Abschnitten wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Interkulturelle Kompetenz und Interkultureller Öffnung zu verstehen ist. In einem weiteren Kapitel wird die Interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf auffällige bzw. deviante türkeistämmige Jungen diskutiert.

2.1 Begriffliche Abklärung

Bevor der Begriff Interkulturelle Kompetenz erläutert wird, soll sehr kurz und oberflächlich die Interkulturelle Öffnung der Einrichtungen dargelegt werden.

Interkulturelle Öffnung der Institutionen

Die Öffnung der Institutionen, wie z. B. Schule oder Jugendhilfeeinrichtungen, ist in Anbetracht der oben beschriebenen Situation unausweichlich. Was Interkulturelle Öffnung genau heißt, ist weniger bekannt, obwohl dieser Terminus seit vielen Jahren verwendet wird. Hubertus Schröer definiert ihn wie folgt: *„Interkulturelle Öffnung wird zusammenfassend verstanden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird.“* (Schröer 2009, S. 206) Konkret bedeutet es, dass die Institutionen und Organisationen ihre Angebote an die sich verändernden Bevölkerungsgruppen anpassen müssen. Dass eine Öffnung nötig ist impliziert, dass die Institutionen geschlossen sind. Das heißt, sowohl auf Seiten der Institutionen, aber auch seitens der Migrationsgruppen gibt es Hemmnisse, Hindernisse und Vorbehalte. Um diese abzubauen, muss auf vier Ebenen angesetzt werden, damit die Interkulturelle Öffnung erreicht werden kann.

Organisations- und Leitungsebene Die Leitung ist von der Interkulturellen Öffnung überzeugt und treibt sie voran. Die Interkulturelle Öffnung wird beispielsweise in das Leitbild der Institution oder Organisation aufgenommen.

Personalebene Hier werden nicht nur die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen sensibilisiert und geschult, sondern es wird auch gezielt Personal mit Migrationshintergrund akquiriert. In Stellenausschreibungen wird Interesse an Menschen mit Migrationshintergrund signalisiert.

Die Angebotsstruktur Die Angebote sind niederschwellig und werden mehrsprachig beworben. Die Akzeptanz wird verbessert, indem die Milieus oder Stadtteile aufgesucht werden.

Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen Die Partizipation und Expertise der Migrantenselbstorganisationen, wie Kultur- oder Moscheevereine, sind zwingend nötig, um eine gezielte und ganzheitliche Öffnung voranzutreiben.

Bezogen auf diese vier Ebenen kann konstatiert werden, dass die Interkulturelle Öffnung in Deutschland noch „in den Kinderschuhen steckt“. Beispielsweise ist das Interesse an interkulturellen Schulungen relativ gering und der Anteil an Personal mit Migrationshintergrund in Institutionen marginal. Die Anzahl der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Schulen liegt bei nur vier Prozent, obwohl der Migrantenanteil in Deutschland bei 20% liegt (http://www.tu-dortmund.de/uni/Einstieg/aktuelles/meldungen/2013-05/13-05-06_schuelercampus/index.html). Die Interkulturelle Öffnung müsste gezielter und strategischer umgesetzt werden.

Interkulturelle Kompetenz

In der Literatur werden sehr viele und unterschiedliche Definitionen der Interkulturellen Kompetenz kontrovers diskutiert. Knapp-Potthoff definiert diesen Begriff folgendermaßen: *Interkulturelle Kompetenz „ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompetenzstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.“* (Knapp-Potthoff 1997, S. 196). Hinz-Rommel, ein Verfechter des Begriffs, definiert ihn ähnlich: *„Interkulturelle Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren.“* (Hinz-Rommel 1996, S. 20).

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

Empathie ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.

Rollendistanz ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der anderen Sichtweise.

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.

Kommunikative Kompetenz ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen kognitiven Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Kompetenzen:

1. Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und Auslandserfahrungen,
2. Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,
3. Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,
4. Kenntnisse über das migrationsspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,
5. Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,
6. Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migranten, Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,
7. Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit (Gaitanides 2000, S. 8).

Wie aus den Ausführungen deutlich wird, beschreibt Stefan Gaitanides die Interkulturelle Kompetenz als ein Anforderungsprofil, das „kognitive Kompetenzen“ und „Handlungskompetenzen“ gemeinsam betrachtet. Gaitanides betont, dass alleine der Erwerb der kognitiven Kompetenzen nicht ausreicht, wenn die pädagogischen Fachkräfte sich darüber hinaus nicht Handlungskompetenzen aneignen. Seine These begründet er wie folgt: *„Die Ansammlung von Wissensbeständen über die Zielgruppe allein – ohne die Ausbildung von Handlungskompetenz – kann sogar kontraproduktiv sein.“* (Gaitanides 2000, S. 10)

2.2 Interkulturelle Kompetenz in der Arbeit mit türkeistämmigen Jungen

Langjährige Erfahrungen des Autors in der Arbeit mit türkeistämmigen Jungen haben gezeigt, dass die beiden Kompetenzen (kognitive Kompetenzen und Handlungskompetenzen), bis auf die Teilkompetenz Sprachkenntnisse, von immenser Bedeutung sind. Die oben aufgezählten und definierten Kompetenzen werden anhand von 30 Interviewergebnissen² mit türkischstämmigen Jungen und mittels eines Fallbeispiels aus der Praxis diskutiert.

2.2.1 Interkulturelle Handlungskompetenzen

Empathie Junge Männer in der dritten Migrantengeneration wollen von pädagogischen Fachkräften mit ihrem hybriden kulturellen und religiösen Hintergrund ernst genommen und verstanden werden. Auch wenn die dritte und vierte Generation der türkeistämmigen Jugendlichen die Heimatländer ihrer Großeltern lediglich aus den Medien, Erzählungen und von Urlaubsaufenthalten kennt, unterscheiden sich deren Sozialisationsbedingungen in wesentlichen Punkten (Ausländerstatus, unterschiedlicher Erziehungsstil, anderer religiöser Hintergrund, unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen, Idealisieren der Herkunftsländer etc.)³ von denen ihrer bio-deutschen Altersgenossen. Die speziellen Sozialisationsbedingungen dieser Zielgruppe müssen in der sozialen Arbeit besondere Beachtung finden und können nicht mit denen der deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gleichgesetzt werden. Ayhan (19 Jahre, Interview 2001) beantwortet die Frage, ob er einen deutschen Pass beantragen möchte: *„Ich will den deutschen Pass nicht. Was soll ich damit? Ich bin doch Türke!... Ich denke nicht wie Deutsche. Ich will auch keinen deutschen Pass. Ich kann nicht wie Deutsche denken und reden.“* Ayhan ist in Deutschland geboren und ist der dritten Migrantengeneration zuzuordnen. In Bezug auf Einbürgerung ist er in seiner Denkweise als rigide und konservativ zu bezeichnen und betont insbesondere seine Andersartigkeit, indem er immer wieder sagt, dass er nicht wie die deutschen Jugendlichen denkt. Deniz (20 Jahre, Interview 2010) argumentiert ähnlich, als er konkret einige pädagogische Fachkräfte kritisiert. *„Also, wenn man mich fragt, was bist Du? Dann sage ich Türkei, aber*

² Diese Interviews wurden im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte zum Thema „Gewalt“ in den Jahren 2001, 2006 und 2010 durchgeführt (vgl. ausführliche Toprak und Nowacki 2012).

³ vgl. Kap. 3 und 4.

manchmal sage ich auch Moslem. Weißt Du ich möchte auch Türke bleiben, auch wir in Deutschland leben oder geboren sind. Mein Lehrer in der Schule hat das nicht verstanden. Wir sind nun mal Türken und sind halt anders. Aber es gibt auch andere, so Sozialarbeiter, weißt Du. Die sind meistens okay. Die fragen nicht was du bist. Die machen einfach coole Sachen.“

Aus den beiden Interviewpassagen wird deutlich, dass bei dieser Zielgruppe die unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen stark zum Vorschein kommen. Der Lehrer, der – aus Sicht des Interviewpartners – sich nicht in „das Anderssein“ des Jugendlichen einfühlen kann und sie verurteilt, wird abgelehnt.

Rollendistanz Unabhängig von Interkultureller Kompetenz ist Rollendistanz in der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Arbeit mit jungen Menschen, eine der wichtigsten Kompetenzen, die die professionellen Fachkräfte verinnerlicht haben sollten. Rollendistanz gelingt in den Fällen erfolgreich, wenn die Rollen unabhängig von der sozio-kulturellen Herkunft beschrieben und wenn die Betreuten als Individuen wahrgenommen werden, ohne „kategorisiert“ und „kulturalisiert“ zu werden.

Einige Fachkräfte sozialer Einrichtungen neigen dazu, einen erlebten Fall mit einem türkeistämmigen Jugendlichen zu verallgemeinern und auf alle Jungen zu projizieren. Zwei Interviewaussagen sollen die unterschiedlichen Meinungen zweier Jugendlicher, die auf dieselbe Frage antworten, nämlich, ob die Jungfräulichkeit bei der Wahl der zukünftigen Ehefrau eine entscheidende Rolle spielt, verdeutlichen. *„Natürlich, Mann! Das ist sehr wichtig, eh. Ich heirate doch nicht eine Frau, ne, wie soll ich sagen, na ja, die mit einem anderen Typen bereits im Bett war. Weißt du, ich will eine Frau haben, die noch sauber ist.(...) Mit niemandem was hatte. Solche Frauen, weißt du, haben Ehre, na ja die vor dem Heiraten mit niemandem was hatten.“* (Metin, 21 Jahre, Interview 2001)

„Ja viele türkische und andere Moslems legen Wert darauf weißt Du. Eigentlich ich auch. Aber wenn man eine Frau liebt. Dann ist das mir egal. Aber ich würde darüber mit Freunden nicht reden. Sonst denken die, ich wäre blöd. Aber ich hab kein Problem damit.“ (Fatih 18 Jahre, Interview 2006)

Hier wird deutlich aufgeführt, dass radikale denkende Jugendliche durchaus gibt: aber auch Jugendliche wie Fatih, die differenzierter denken und handeln. Bei Fatih ist zudem der soziale Druck in den Peers zu betonen, weil das nicht mit seinen Freunden besprechen würde.

Migrantenjugendliche, die schlechte und negative Erfahrungen mit der Polizei oder Justiz hatten, haben sehr radikale und von Vorurteilen geprägte Meinungen gegenüber diesen Institutionen. Sehr viele sind der Meinung, dass sie nur aufgrund ihrer Hautfarbe schlecht behandelt, sogar schwerer bestraft werden als die

bio-deutschen Jugendlichen. Ein Jugendlicher äußert sich zum Thema „Ausländerfeindlichkeit“ folgendermaßen: *„Natürlich gibt es Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Schau mal die Polizei. Weißt du, die sind alle Nazis.... Die haben etwas gegen Ausländer. Am Bahnhof, ne, werden nur die Türken und Neger kontrolliert.... Ja weiß ich doch nicht, ob die Hasch haben oder Waffen, ne. Auch die Staatsanwälte sind Nazis. Der wollte, dass ich für zwei Jahre in Knast gehe, ne.... Bei einem deutschen Kartoffel, ne, hätte er doch keine zwei Jahre verlangt, ne.... Ja, ne, weil er ein Deutscher ist, ne. Deutsche halten doch zueinander, ne.“* (Hakan 18 Jahre, Interview 2001)

Solche subjektiven Wahrnehmungen der Jugendlichen müssen ernst genommen, mit großer Sorgfalt überprüft, aber an geeigneter Stelle mit Fingerspitzengefühl relativiert und in den richtigen Kontext gerückt werden.

Ambiguitätstoleranz Bei der dritten und vierten Migrantengeneration fällt stark ins Auge, dass viele Jugendliche das Heimatland ihrer Eltern bzw. Großeltern enorm idealisieren, weil für sie Deutschland oft mit negativen und diskriminierenden Erfahrungen behaftet ist. Viele Jugendliche, die ähnlich sozialisiert sind, zeigen identische Muster, um für sich eine „Strohalm-Strategie“ des „Überlebens“ zu entwickeln. Solche Jugendliche kennen die Türkei, wie oben erwähnt, aus den Medien, von Erzählungen der Eltern/Großeltern oder aber von Urlaubsaufenthalten, und sie werden sehr schnell aggressiv, wenn die Türkei kritisiert wird. Denn die Kritik an die Türkei wird als persönlicher Angriff interpretiert und die latent und unbewusst zurechtgelegte „Strohalm-Strategie“ wird außer Kraft gesetzt. Der gebürtige Dortmunder Yusuf (18 Jahre, Interview 2010) äußert sich zur Türkei wie folgt: *„Türkei mag ich schon. Schönes Land, weißt Du. Nicht so spießig wie hier. Da ist alles lockerer und cooler. Schönes Wetter, schönes Essen und so weiter. Ich bin sehr gerne da. Wenn ich da bin, geht es mir einfach besser als hier in Dortmund.“* An einer anderen Stelle des Interviews widerspricht sich der Jugendliche, indem er über „sein“ Heimatland negativ spricht: *„Ich mag Türkei schon. Aber es ist bisschen chaotisch weißt Du. Ich bin ja an diese deutsche Ordnung gewöhnt. Dann wann das nicht sofort klappt bin ich sauer auf die Türkei. Ehrlich gesagt, halte ich maximal drei Wochen aus. Danach habe ich kein Bock mehr.“*

Menschen mit Migrationshintergrund scheinen sich immer wieder dann zu widersprechen, wenn sie kontext- und ortsgebunden argumentieren. Dieser Widerspruch ist kein bewusst eingesetzter Schachzug, sondern ein in der Migration intensiv beobachtbarer Automatismus: Negative Erfahrungen im „Einwanderungsland“ werden mit dem „Heimatland“ verglichen bzw. idealisiert und umgekehrt die negativen Erfahrungen im „Heimatland“ werden kritisiert und mit dem „Einwanderungsland“ verglichen und positiv bewertet. Pädagoginnen und Pädagogen

sollten diese widersprüchlichen Argumentationsstränge kennen, aushalten können, mit Respekt behandeln und ihnen mit Neugier und Offenheit begegnen.

Kommunikative Kompetenz Verbunden mit der Ambiguitätstoleranz ist es von entscheidender Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte Sprach-, Aushandlungs- und Dialogfähigkeit besitzen. Denn Jugendliche, insbesondere Migranten, argumentieren in bestimmten Sachverhalten nicht nur subjektiv, sondern auch bewertend und fühlen sich ungleich behandelt. Wenn die Fachleute diese Basiskompetenz nicht beherrschen, können komplexe multifunktionale Konflikte erst gar nicht erhellt werden.

2.2.2 Interkulturelle kognitive Kompetenzen

Interkulturelle kognitive Kompetenzen werden anhand einiger wichtiger Grundwerte der türkeistämmigen Jugendlichen diskutiert, die insbesondere auf dem ersten Blick in „Widerspruch“ zu denen von Institutionen/PädagogInnen hierzulande stehen. Während die pädagogischen Fachkräfte bzw. Institutionen Werte wie „Liberalität, Individualität, Eigenverantwortung bzw. Selbstreflexion“ fördern, kommen die Kinder und Jugendlichen mit den gegensätzlichen Werten, wie „Rigidität, Kollektivismus, Solidarität/Loyalität, bzw. Gehorsamkeit/Unterordnung“, in die Institutionen. Die Fachkräfte sind nicht immer in der Position, diese Widersprüche zu erkennen und adäquat zu handeln. In den folgenden Passagen werden diese gegensätzlichen Konzepte im Kontext der Institution bzw. im Hinblick auf das Verhältnis pädagogische Fachkräfte vs. Jugendliche/Eltern diskutiert. Diese Werte werden in weiteren Teilen der Studie teilweise wieder aufgegriffen, um sie präziser zu durchleuchten, für die Leser(in) verständlicher zu machen sowie nachzuvollziehen, warum in einigen Bereichen die sozialpädagogische Arbeit mit türkeistämmigen Jugendlichen an ihre Grenzen stößt, hierbei wird der zu betrachtende Kontext der der Familie und des Freundeskreises sein.

2.2.2.1 Rigidität vs. Liberalität

Untersuchungen über einen Erziehungsstil, der auf die Rigidität in der Erziehung schließen lässt, stammen von Alamdar-Niemann (1992), Merckens (1997) und Toprak (2002).

Alamdar-Niemann befragt in ihrer Untersuchung in Berlin 108 Haupt- und Gesamtschüler und deren Eltern mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Fragebogens und kommt zu dem Ergebnis, dass es bei Familien aus der Türkei drei Arten von Erziehungsstilen gibt, nämlich den permissiv-nachsichtigen Erziehungsstil,

den leistungsorientiert-einfühlsamen Erziehungsstil und den religiös-autoritären Erziehungsstil (Alamdar-Niemann 1992, S. 217).

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

Der leistungsorientiert-einfühlsame Erziehungsstil: Bei diesem Erziehungsstil bilden die Items „Erziehungsvermögen“ und „Leistungsorientierung“ die Skalen. *„Hier machen sich Bildungs- und Leistungsvorstellungen der Eltern bemerkbar, die aber nicht zum völligen Einengen des Kindes führen. Auf einfühlsame Weise (...) wird an dem emotionalen Zustand und den Interessen des Kindes entlang eine bildungs- und leistungsmotivierte Einstellung der Eltern ausgeübt.“* (Alamdar-Niemann 1992, S. 220)

Der religiös-autoritäre Erziehungsstil: Hier stehen die Items „religiöse Orientierung“, und „autoritäre Rigidität“ im Vordergrund. *„Die religiöse Motivation des elterlichen Erziehungsstils steht bei diesem Typ im Vordergrund. Deutlich werden die religiösen Aktivitäten und religiösen Anschauungen vom Kind abverlangt bzw. erwartet (Moscheebesuch etc.). Diese Religiosität findet im Zusammenhang mit autoritärer Einstellung der Eltern gegenüber dem Kind statt, so daß die Kontrolle der kindlichen Aktivitäten instrumentellen Charakter erhält.“* (Alamdar-Niemann 1992, S. 221)

Im Gegensatz zu Alamdar-Niemann unterscheidet Merckens vier unterschiedliche Erziehungsstile und befragt dabei Kinder der Schulklassen sieben bis neun und deren gleichgeschlechtliche Elternteile mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Interviews in Berlin, Weingarten und Friedrichshafen (Merckens 1997, S. 21).

Um den autoritären Erziehungsstil zu erheben, stellt Merckens folgende vier Fragen: ob der jeweilige Elternteil keinen Widerspruch dulde, sich aufrege, wenn das Kind widerspricht, gegenüber Forderungen des Kindes grundsätzlich hart bleibe und das Abweichen von elterlichen Anordnungen nicht dulde (Merckens 1997, S. 24). Für die Erhebung beim emotionalen Erziehungsstil wurden die Probanden danach gefragt, ob der jeweilige Elternteil dem Kind ansehe, wenn ihm etwas gut gefällt, wenn es traurig ist, sowie beim Kind erkenne, wenn etwas nicht stimmt (Merckens 1997, S. 24). Die Items: nachgeben, wenn das Kind im Anschluss an ein Verbot um Erlaubnis bittet, nicht gleich böse sein, wenn das Kind unpünktlich

ist und nicht gleich böse sein, wenn ein Auftrag vom Kind vergessen wird – wurden für den permissiven Erziehungsstil erhoben (Merkens 1997, S. 24). Der Erziehungsstil „Zusammengehörigkeit“ wurde mit Hilfe von Items erhoben, mittels derer gefragt wurde, ob der jeweilige Elternteil jede freie Minute mit dem Kind verbringt, das Kind am liebsten immer in seiner Nähe hat und eine vorübergehende Trennung vom Kind nur verschmerzen kann (Merkens 1997, S. 24).

Bei der Untersuchung von Toprak wurden keine Items und standardisierten schriftlichen Fragebögen, sondern das qualitative Interview verwendet. Die Daten wurden auf der Basis der Aussagen von den Befragten und der Interpretationen vom Forscher erhoben und somit die drei Erziehungsstile, „der konservativ-spartanische Erziehungsstil“, „der verständnisvoll-nachsichtige Erziehungsstil“ und „Erziehung zwischen Tradition und Moderne“, gebildet. Kriterien dafür aus dem Fragenkatalog waren „Erziehung (Autoritätsstruktur)“, „Religion“ und „Ehre“ und die Antworten der Befragten. Hier wurden 12 Erwachsene nach ihrer subjektiven Meinung in Bezug auf ihre Erziehung und den Erziehungsstil, den sie erfahren haben, befragt. Diese drei Kategorien wurden auch deshalb gebildet, weil beobachtet werden konnte, dass in jedem der einzelnen Erziehungsstile z. B. der Wert der Ehe, der Wert der islamischen und standesamtlichen Eheschließung, die Bedeutung der Religion sowie der arrangierten Ehe unterschiedlicher Natur waren. Ein explizit religiöser Erziehungsstil, den Alamdar-Niemann festgestellt hat, konnte nicht beobachtet werden; es wird aber darauf verwiesen, dass die Religion und die religiöse Haltung der Eltern auf jeden Erziehungsstil eine wesentliche Auswirkung hat (Toprak 2002, S. 142).

Allen drei Untersuchungen ist die Tatsache gemein, unabhängig von unterschiedlichen Erziehungsstilen, dass die rigiden Erziehungsstile, „*der religiös-autoritäre Erziehungsstil*“ (Alamdar-Niemann), „*der autoritäre Erziehungsstil*“ (Merkens) und „*der konservativ-spartanische Erziehungsstil*“ (Toprak), öfter angewendet werden als die offen-liberalen Erziehungsstile, wie z. B. „*verständnisvoll-nachsichtig*“ (Toprak), „*permissiv-nachsichtig*“ (Alamdar-Niemann) oder „*permissiv*“ (Merkens). Der Ansatz, dass der rigide Erziehungsstil bei türkeistämmigen Migrantenfamilien prägnanter ist, wird auch in den neueren Untersuchungen bestätigt (vgl. exemplarisch und ausführlich Jäkel und Leyendecker 2009).

Während in vielen Elternhäusern der türkeistämmigen Jugendlichen die rigiden Erziehungsstile verfolgt werden, setzen die pädagogischen Institutionen auf eine, aus Sicht der Jugendlichen und deren Eltern, „liberale“ Linie. Diesen Balanceakt können die meisten Jugendlichen zwar gut optimieren. Aber gerade die mit Problemen behafteten Jugendlichen, vor allem die Jungen, können die Rigidität im Elternhaus und die Liberalität in pädagogischen Einrichtungen nicht immer optimal ausgleichen. Ein Jugendlicher aus den Anti-Aggressivitäts-Trainings äußert sich

Jungen und Gewalt

Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik mit
türkeistämmigen Jungen

Toprak, A.

2016, XII, 124 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10029-2