

Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule: Zwischenbericht

Wink, Stefan; Kügler, Nicolle; Behn, Sabine; Lembeck, Hans-Josef; Pleiger, Doris; Schaffranke, Dorte

Zwischenbericht / interim report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wink, S., Kügler, N., Behn, S., Lembeck, H.-J., Pleiger, D., & Schaffranke, D. (2007). *Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule: Zwischenbericht*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.; Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH; Camino - Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-320001>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule

Zwischenbericht

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (*isp*)
Camino – Werkstatt für Fortbildung,
Praxisbegleitung und Forschung gGmbH
Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (*ism*)

Hamburg/Berlin/Mainz 2007

Das Erstellen des Zwischenberichts wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Sabine Behn
Nicolle Kügler
Hans-Josef Lembeck
Doris Pleiger
Dorte Schaffranke
Stefan Wink

Impressum

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (*isp*)

Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung
im sozialen Bereich gGmbH

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (*ism*)

Inhalt

Einleitung	7
Ausgangslage	7
Zielsetzungen	8
Methodische Umsetzung	9
Gliederung des Zwischenberichts	14
Zusammenfassung	15
Konflikte, Konfliktfelder und deren Ursachen	15
Ansätze der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten	18
Herausforderungen für die Konfliktbearbeitung	21
Förderliche Rahmenbedingungen	22
Deutungsmuster	22
Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrantenorganisationen	24
Interviewpartner/innen	24
Einführung	24
Beschreibung typischer Alltagskonflikte in interkulturellen Kontexten	26
Gründe für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten	31
Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten: Angebote, Vorgehensweisen und Methoden	37
Deutungsmuster der Vertreter/innen von Migrantenorganisationen	43
Rahmenbedingungen für die Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten	46
Entwicklungen im Hinblick auf die Quantität und Qualität von Konflikten in interkulturellen Kontexten	47
Literatur	48
Konflikte in interkulturellen Kontexten in Jugendarbeit und Straßensozialarbeit	50
Interviewpartner/innen	50
Einführung	50
Konfliktfelder und Konflikte	51
Ansätze der Konfliktbearbeitung	64
Deutungsmuster	80
Förderliche Rahmenbedingungen	82
Literatur	85

Konflikte in interkulturellen Kontexten in der Stadtteilarbeit	86
Interviewpartner/innen	86
Einführung	86
Konflikte	89
Ursachen von Konflikten	94
Konfliktbearbeitung	96
Deutungsmuster	106
Notwendige Rahmenbedingungen	108
Erfolge	109
Literatur	111
Konflikte in interkulturellen Kontexten in den beruflichen Schulen, der Jugendberufshilfe und der Ausbildung	112
Interviewpartner/innen	112
Einführung	112
Konfliktfelder und Konflikte	114
Gründe für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten	117
Konfliktbearbeitung	122
Deutungsmuster des Lehr- und Ausbildungspersonals	129
Rahmenbedingungen für die berufliche Integration	131
Literatur	132
Konflikte in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle Jugendhilfe/Schule	134
Interviewpartner/innen	134
Vorbemerkung	134
Einführung	135
Konfliktgruppen und Konfliktarten	136
Ursachen für Konflikte	147
Deutungsmuster	154
Konfliktbearbeitung	155
Literatur	161
Konflikte in interkulturellen Kontexten in den Hilfen zur Erziehung und Familie	163
Interviewpartner/innen	163
Einführung	164
Konfliktarten und Problemlagen	167

Ursachen für Konflikte in interkulturellen Kontexten	172
Konfliktbearbeitung – Konzeptionelle Handlungsansätze und konkrete Vorgehensweisen	182
Deutungsmuster	191
Rahmenbedingungen - förderliche und hinderliche Aspekte bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten	193
Literatur	201
Stand und Entwicklung der (Praxis-)Forschung im Spiegel der Fachliteratur	203
Vorbemerkung	203
Aktuelle Diskussionslinien in der Wissenschaft zu (theoretischen) Konzepten der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten	204
Beispiele für Modelle methodischer Herangehensweisen zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten	212
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	221
Literatur	227
Ein Einblick in die Praxis – Ergebnisse einer Onlinebefragung	229
Einführung	229
Die befragten Akteure	229
Definition von Konflikten in interkulturellen Kontexten durch die Akteure	233
Konzepte und Methoden	237
Konfliktparteien	240
Konfliktbearbeitung	242
Qualitätsstandards	244
Anhang	247
Fragebogen der Online-Befragung	248
Leitfaden für die Expert/inneninterviews	256

Einleitung

Das Praxisforschungsprojekt „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule“ wird im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend seit 1. November 2005 mit einer Laufzeit von drei Jahren durchgeführt und endet am 31. Oktober 2008. Die Projektbeauftragten sind die drei sozialwissenschaftlichen Institute Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung gGmbH in Berlin, das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism) und das Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (*isp*) in Hamburg. Das *isp* wurde vom BMFSFJ mit der Gesamtkoordination des Forschungsvorhabens betraut. Hier liegt nun der Zwischenbericht vor, der im Hinblick auf die behandelten Themen und Fragestellungen einen Zwischenstand darstellt.

Ausgangslage

In der Diskussion um Jugendgewalt und Implementierung von gewaltfreien Modellen der Konfliktbewältigung in Einrichtungen von Jugendhilfe und Schule wird zunehmend thematisiert, inwieweit auch Jugendliche mit Migrationshintergrund einbezogen bzw. ob ihre kulturellen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen ausreichend berücksichtigt werden. Diese Diskussionen beziehen sich auf Jugendliche mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund und auf Jugendliche aus Aussiedlerfamilien. In diesem Kontext sind sozioökonomische und sozialräumliche, aber auch migrations- und sozialisationsbedingte sowie kultur- und milieuspezifische Faktoren zu beachten. Von besonderer Bedeutung sind vor allem die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die damit verbundene Perspektivlosigkeit und der Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung und Teilhabe. Hinzu kommen die Mängel eines Bildungssystems, das es bislang nicht vermag, Schüler/innen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft angemessen zu fördern. Niedrige Bildungsabschlüsse und eine geringe Ausbildungsbeteiligung haben zur Folge, dass diese Jugendlichen deutlich weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Eine wichtige Rolle spielen weiterhin selektive Wanderungsprozesse, die in vielen Städten konstatiert werden können und in deren Folge Verarmungsprozesse in Stadtteilen zu beobachten sind, die durch einen hohen Anteil von nichtdeutscher Bevölkerung gekennzeichnet sind.

Auf die aus diesen Erfahrungen folgende Verunsicherung reagieren Jugendliche auf unterschiedliche Art und Weise. Abkapselung und Rückgriffe auf tradierte Werte und die „eigene“ Kultur, ein verstärkter Hang zu fundamentalistischen Einstellungen, aber auch Aggressivität sowie Gewalt- und Dominanzverhalten können als Reaktionen auf Marginalisierung und Benachteiligung verstanden werden. Unbestritten ist, dass nur ein Teil dieser Jugendlichen zu auffälligem und gewalttätigem Verhalten neigt, allerdings lässt sich eine zunehmende Stigmatisierung feststellen. Handlungen Einzelner werden mehr und mehr als charakteristi-

sche Merkmale einer sozialen oder ethnischen Gruppe verstanden. So entstehen Zuschreibungen, die es erschweren, konstruktive Wege der Konfliktbewältigung zu beschreiben.

Konflikte mit Beteiligung von Jugendlichen migrantischer Herkunft spielen sich an vielen Orten ab. Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum nehmen hier eine besondere Rolle ein. Aber auch innerhalb der Familien kommt es zu Auseinandersetzungen und Konflikten, die nicht selten auch nach außen getragen werden. Ebenso wird in vielen Einrichtungen, in denen sich die Jugendlichen aufhalten, von den Mitarbeiter/innen ein verstärkt problematischer Umgang mit Konflikten konstatiert. Insbesondere in Institutionen, die (starken) Regeln unterworfen sind (z.B. der Schule), kommt es zur Eskalation von Konflikten, hilflosen Reaktionen und der Ausgrenzung der „schwierigen“ Jugendlichen. Auch im Bereich der Jugendarbeit, der größere Handlungsspielräume bietet, fühlen sich die Mitarbeiter/innen in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen migrantischer Herkunft oft überfordert.

Mit dieser Situation sehen sich Pädagog/innen (Sozialarbeiter/innen, Lehrer/innen) konfrontiert, die mit diesen Jugendlichen arbeiten. Sie erleben, dass die gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen und die ungleiche Machtverteilung sich in den Einrichtungen widerspiegeln. Sie müssen sich sowohl mit Konflikten auseinandersetzen, in die deutsche und nicht-deutsche Jugendliche involviert sind, als auch mit Konflikten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Ethnien, bei denen häufig ihnen unbekanntes Hintergründe eine wichtige Rolle spielen. Andere Konflikte, die vordergründig als „Disziplinschwierigkeiten“ identifiziert werden, resultieren aus der mangelhaften Integration der Jugendlichen in die Institutionen, die in solchen Fällen natürlich ganz besonders gefordert sind. Hierbei ist zu beachten, dass Mädchen und Jungen trotz oft vergleichbarer kultureller und sozioökonomischer Hintergründe ein unterschiedliches Konfliktverhalten demonstrieren. Viele Pädagog/innen (Sozialarbeiter/innen, Lehrer/innen) sind nur unzureichend auf diese verstärkt auftretenden Probleme im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorbereitet. Sprachschwierigkeiten, Unsicherheit im Umgang mit dem Gewalt- und Dominanzverhalten vieler männlicher und z.T. weiblicher Jugendlicher sowie nur vage Kenntnisse um ethnische, soziale und religiöse Hintergründe sind hierbei konfliktverschärfende Faktoren.

Zielsetzungen

Ziel des Praxisforschungsprojektes ist es, vorhandene Konzepte und Erfahrungsmodelle zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten gemeinsam mit Expert/innen aus Praxis und Forschung zu bewerten und auf dieser Grundlage Zukunftsmodelle im Hinblick auf die Frage zu entwickeln, wie Konflikte in interkulturellen und interethnischen Kontexten in unterschiedlichen Feldern der Jugendhilfe und insbesondere an der Schnittstelle zur Schule bearbeitet werden können.

Konflikte in interkulturellen Kontexten werden im Rahmen dieses Forschungsvorhabens folgendermaßen definiert: Ein Konflikt in interkulturellen Kontexten liegt vor, wenn im Verlauf

der Konfliktbearbeitung deutlich wird, dass Unterschiede des beobachteten Verhaltens der Akteur/innen sich mit deren Zugehörigkeiten zu einer nationalen/ethnischen Kultur erklären lassen und dieses unterschiedliche Verhalten den Prozess der Konfliktbearbeitung maßgeblich beeinflusst. Einigkeit besteht darüber, dass für unsere Definition des Begriffes „interkultureller Konflikt“ entweder die Akteur/innen ihre Kultur/ethnische Zugehörigkeit als relevant für den Konflikt ansehen müssen oder dass der Konflikt mit interkulturellen Spezifika zu tun haben muss. Auch wenn Zuschreibungen im Sinne von „Kultur/Ethnie/Nation etc. spielt hier eine Rolle“ bestehen, werten wir den Konflikt zunächst als interkulturellen.

Das Praxisforschungsprojekt hat sich im Einzelnen folgende Ziele gesetzt:

- Gewinnung eines Überblicks über Projekte, Konzepte und Erfahrungswissen zu Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Deutschland und im europäischen Ausland;
- Differenzierte Beschreibung und Bewertung ausgewählter Modelle im Sinne einer „Good-Practice“;
- Entwicklung von Zukunftsmodellen zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten für Jugendhilfe und Schule;
- Beratung und Begleitung des Implementierungsprozesses dieser Modelle in interessierten Einrichtungen;
- Evaluation des Implementierungsprozesses;
- Entwicklung von Qualitätsstandards für die interkulturelle Konfliktbearbeitung in Jugendhilfe und Schule;
- Rückspiegelung der Ergebnisse in die Praxis (Fachtagung, Workshops und Internetplattform).

Methodische Umsetzung

Erste Forschungsphase

Die erste Forschungsphase war zunächst von Recherchearbeiten und Diskussionen zum Stand der Forschung zum Thema „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten“ geprägt. Es ging darum, sich einen Überblick zu verschaffen, um anschließend vorhandene Konzepte in unterschiedlichen Handlungsfeldern zu bewerten.

Im Einzelnen wurde in der ersten Forschungsphase an den folgenden Forschungsschwerpunkten gearbeitet:

- Begonnen wurde mit einer ausführlichen Internet- und Literatur- bzw. Zeitschriftenrecherche zum Stand des Umgangs mit Konflikten in interkulturellen Kontexten in Deutschland. Hierbei wurde deutlich, dass mittlerweile zwar praktische Erfahrungen über den Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten existieren, dass diese jedoch bislang nicht systematisiert aufbereitet der Fachöffentlichkeit zur Verfügung stehen. Ein Erfahrungsaustausch über diese Thematik findet selten statt, da das Thema häufig politisch besetzt ist und Raum für Vorurteile, Zuschreibungen oder Verharmlosungen bietet.
- Vor dem Hintergrund dieser Recherche wurde ein umfangreiches (internes) Arbeitspapier „Zum Forschungsstand und zur aktuellen Fachdiskussion des Untersuchungsfeldes“ mit zwei Teilen verfasst:

1. Stand der Konfliktforschung und zum Begriff der Interkulturalität und
2. Stand und Entwicklung der Praxisforschung zum Forschungsthema.¹

Dieser Forschungsschritt wurde unternommen, um sich bei diesem besonders komplexen Thema als Forschungsgruppe einer gemeinsamen Diskussionsbasis zu vergewissern. Deutlich sollte damit werden, worum es geht, wenn von Konflikten in interkulturellen Kontexten gesprochen wird.

- Parallel dazu wurde gleich zu Beginn des Praxisforschungsprojektes eine Homepage (www.KIK-Projekt.de) eingerichtet. Ziel war hier eine Kommunikationsbasis für die Durchführung einer Online-Befragung entlang eines Online-Fragebogens². Zum anderen sind auf dieser Homepage Informationen zum Forschungsprojekt und zu themenverwandten Angeboten für die gesamte Dauer des Forschungsvorhabens eingestellt (z.B. eine umfangreiche Literaturliste, zusammengestellt aus der oben erwähnten Literaturrecherche). Es ist vorgesehen, diesen Zwischenbericht über die Homepage Interessierten zur Verfügung zu stellen.
- Darüber hinaus wird derzeit ein Informations- und Kommunikationsangebot (Internetplattform) entwickelt, das sich speziell an jugendliche Multiplikator/innen richtet.
- Im ersten Halbjahr 2006 wurde eine Online-Befragung³ durchgeführt mit dem Ziel, nähere Auskünfte zur Praxis des Konfliktmanagements in interkulturellen Kontexten und zum Stellenwert von interkultureller Kompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation bei Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen zusammentragen zu können. Die Auswertung wird in diesem Zwischenbericht vorgelegt.

¹ Vgl. Kapitel Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten – Stand und Entwicklung der (Praxis)Forschung im Spiegel der Fachliteratur.

² Der Online-Fragebogen befindet sich im Anhang.

³ Vgl. Kapitel Konflikte in interkulturellen Kontexten – Ein Einblick in die Praxis – Ergebnisse einer Onlinebefragung.

- Ein weiterer Schwerpunkt ist die Einrichtung eines Qualitätszirkels als begleitendes und beratendes Gremium, an dem sich dreizehn Vertreter/innen aus Praxis und Forschung beteiligen. Hier geht es darum, gemeinsam mit dem Forschungsteam an der Entwicklung von Indikatoren für die Bewertung von Projekten und Konzepten zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten zu arbeiten. Der Qualitätszirkel hat 2006 und 2007 zweimal ganztägig getagt. Die gemeinsame Arbeit stellt sich als besonders produktiv dar. Nach ersten Grundsatzdiskussionen wird an der Entwicklung eines sogenannten Merkmalskatalogs gearbeitet, der Indikatoren für die Bewertung von Projekten und Konzepten zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten enthalten wird. Es gilt, diesen Merkmalskatalog in den weiteren Sitzungen des Qualitätszirkels zu qualifizieren. Eine Konfliktypologie in Arbeit.
- Das zentrale Arbeitsfeld der ersten Forschungsphase war die Durchführung und Auswertung von Interviews mit Schlüsselpersonen und Expert/innen aus Jugendhilfe, Schule und Migrantenorganisationen sowie Vertreter/innen von Projekten und Organisationen, die in der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten ausgewiesen sind. Ziel war, tiefer gehende Informationen zum Forschungsgegenstand und zu folgenden Fragenkomplexen zu erhalten:
 - Welche Konflikte und Konfliktlagen treten auf?
 - Welche Ursachen werden genannt?
 - Wer sind die Akteure?
 - Welche interkulturellen Aspekte spielen eine Rolle?
 - Welche Ansätze zur Konfliktbearbeitung gibt es?
 - Vor dem Hintergrund welcher Deutungsmustern werden die Konflikte gesehen und interpretiert?
 - Wie stellen sich Möglichkeiten und Grenzen sowie förderliche Rahmenbedingungen dar?

Insgesamt wurden 55 leitfadengestützte⁴ Interviews durchgeführt, von denen die überwiegende Anzahl transkribiert wurde, über einige wenige liegen ausführliche Gesprächsprotokolle vor. Einige Interviews wurden für zwei unterschiedliche Handlungsfelder genutzt, da von den Befragten Aussagen zu bestimmten Themen getroffen wurden, die sich beiden Handlungsfeldern zuordnen ließen.

⁴ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

Die Auswertung der Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse liefern Informationen zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in unterschiedlichen Handlungsfeldern:

- Jugendarbeit/Straßensozialarbeit
- Stadtteilarbeit
- Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung
- Schnittstelle Jugendhilfe/Schule
- Hilfen zur Erziehung und Familie

Darüber hinaus werden Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrantenorganisationen beleuchtet.

Die ausführlichen Berichte zu den Handlungsfeldern sind die zentralen Bestandteile dieses Zwischenberichts.

In der ersten Forschungsphase wurde über die bereits genannten Arbeitsfelder hinaus an zwei weiteren Schwerpunkten gearbeitet. Zum einen geht es hierbei um sogenannte sozialräumliche Betrachtungen in ausgewählten Regionen, zum anderen um die Forschung im europäischen Ausland.

- Parallel wird an drei sozialräumlichen Betrachtungen gearbeitet, und zwar in Hamburg (St. Georg), in Berlin (Rollbergviertel) sowie in Mainz (Lerchenberg).

Hierbei werden die Sozialräume zur Thematik der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten betrachtet, und zwar mit dem Ziel, die jeweilige aktuelle Situation abzubilden. Zentrale Fragestellungen hierbei sind:

- Wie stellen sich Institutionen und Einrichtungen der Thematik?
 - Welche Konflikte in interkulturellen Kontexten gibt es im Sozialraum und wie werden diese gelöst?
 - Welche Formen, Methoden und Ansätze der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten werden praktiziert (sowohl in Einrichtungen als auch im öffentlichen Raum)?
 - Welche Rolle spielt die Vernetzung unterschiedlicher Einrichtungen und welche Anforderungen können an sie gestellt werden?
- Letzter Schwerpunkt der ersten Forschungsphase ist die Forschung im europäischen Ausland (Großbritannien, Frankreich, die Niederlande, Dänemark und/oder Spanien). Ziel ist die Beschreibung von „Good-Practice“-Modellen, die dem „Voneinander-Lernen“ in Bezug auf Konzepte, Akteure, Implementierung, Erfolge/Wirkungen dienen können und

die auf ihre Übertragbarkeit hinsichtlich ihrer Rahmen- und Umsetzbedingungen überprüft werden sollen.

An den beiden zuletzt genannten Forschungsschwerpunkten wird gearbeitet, sie sind aber noch nicht abgeschlossen.

Ausblick auf die weiteren Forschungsphasen:

Zweite Forschungsphase

Hier wird es um die Entwicklung von Zukunftsmodellen in enger Zusammenarbeit mit Praktiker/innen gehen. Dafür ist die Konzeption, organisatorische Planung, Durchführung, Dokumentation und Auswertung von drei mehrtägigen Zukunftswerkstätten für Mitarbeiter/innen aus der Jugendhilfe und der Schule vorgesehen, wobei der Schnittstelle Jugendhilfe/Schule eine besondere Bedeutung zukommt. Am Ende dieser Forschungsphase steht die Zusammenführung der bisherigen Ergebnisse und die Entwicklung von Zukunftsmodellen bzw. Zukunftskonzepten der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, deren Anzahl sich nach den gefundenen Ergebnissen richtet.

Dritte Forschungsphase

In der dritten Forschungsphase geht es um die Begleitung und Evaluation des Umsetzungsprozesses dieser gemeinsam entwickelten Zukunftsmodelle bzw. Zukunftskonzepte. Unter „Zukunftskonzept“ oder „Zukunftsmodell“ werden in diesem Kontext keine gänzlich neu entwickelten Projekte verstanden, sondern Teilprojekte oder Ergänzungen zu vorhandenen Angeboten, die ressourcenorientiert angelegt sind und an bestehende Strukturen „angedockt“ werden, somit auch mit überschaubaren finanziellen Mitteln umgesetzt werden können. Der Implementierungsprozess wird evaluiert, wobei auch der methodische Ansatz der Selbstevaluation zum Tragen kommen wird. Kriterien, an denen der jeweilige Implementierungsprozess gemessen werden soll, sind die Erreichung der selbst gestellten Ziele, die Passgenauigkeit und Wirksamkeit der umgesetzten Handlungsstrategien sowie die Ressourcennutzung vor Ort.

Vierte Forschungsphase

In der letzten Forschungsphase steht der intensive Transfer der Ergebnisse im Zentrum. Aber auch schon während des gesamten Forschungsvorhabens findet ein kontinuierlicher Transfer der Ergebnisse statt. Er soll mittels verschiedener Formen der Präsentation und Kommunikation gewährleistet werden, die sich sowohl auf klassische Formen wie Konferenzen und Workshops, aber auch auf die Nutzung der Homepage stützen. In dieser Phase wird auch der Abschlussbericht geschrieben.

Gliederung des Zwischenberichts

Im Zentrum des Zwischenberichts geht es darum, wie in unterschiedlichen Handlungsfeldern mit der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten verfahren wird. Eingeleitet wird mit einer Zusammenfassung, in der Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit einem Blick auf Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrantenorganisationen. In den weiteren fünf Kapiteln folgen dann Berichte aus den Handlungsfeldern:

- Jugendarbeit/Straßensozialarbeit,
- Stadtteilarbeit,
- Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung
- Schnittstelle Jugendhilfe/Schule,
- Hilfen zur Erziehung und Familie.

Bei der Bearbeitung des Forschungsthemas „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten“ wurde schnell eine gewisse Brisanz deutlich. Auf der einen Seite wird von den meisten Befragten unterstrichen, wie wichtig es ist, dass das Thema „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten“ mit dem Forschungsvorhaben aufgegriffen wird. Auf der anderen Seite wird eher zögerlich beschrieben, in welcher Weise Konflikte in interkulturellen Kontexten bisher bearbeitet werden. Die ausführlichen Berichte aus den Handlungsfeldern geben hierzu näher Auskunft.

An die Einzelberichte zu den Handlungsfeldern schließt ein Kapitel über den Stand und die Entwicklung der (Praxis-)Forschung an.

Abschließend werden die Ergebnisse der Online-Befragung dargestellt, die im Rahmen des Forschungsvorhabens durchgeführt wurde. Hier sind Ergebnisse zur Praxis des Konfliktmanagements in interkulturellen Kontexten und zum Stellenwert von interkultureller Kompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation bei Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen zusammengetragen.

Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews zu Konflikten und Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten entlang der folgenden Handlungsfelder zusammengefasst:

- Jugendarbeit/Straßensozialarbeit,
- Stadtteilarbeit,
- Beruflichen Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung,
- Schnittstelle Jugendhilfe/Schule,
- Hilfen zur Erziehung und Familie.

Vorangestellt wird der Blick auf Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrant*innenorganisationen.

Konflikte, Konfliktfelder und deren Ursachen

Konflikte in interkulturellen Kontexten und soziale Probleme stehen in einem engen Zusammenhang. Dieser Ansicht ist die Mehrheit der Expert*innen in allen Handlungsfeldern. Hervorgehoben werden soziale Probleme wie Armut, Wohnungsnot, Bildungsbarrieren, mangelnde Infrastruktur- und Beratungsangebote in Quartieren, in denen die Bewohnerschaft zu einem Großteil aus Familien mit Migrationshintergrund besteht. Insbesondere von Expert*innen in den Handlungsfeldern Jugendarbeit und Straßensozialarbeit und denen, die an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule tätig sind, wird hervorgehoben, dass Probleme in interkulturellen Kontexten und daraus resultierende Konflikte häufig aus sozialen und strukturellen Benachteiligungen entstehen.

Die Mehrzahl der Konflikte wird als „normale“ Alltagskonflikte bezeichnet, die typisch für Heranwachsende sind und z.B. mit der Suche nach einer eigenen Identität und der Loslösung von den Eltern zusammenhängen. Viele Konflikte haben nach Auffassung der Interviewten aber auch kulturelle Anteile, z.B. wenn unterschiedliche Traditionen des Umgangs mit problematischen Situationen aufeinander treffen. Darüber hinaus werden Konflikte, die eigentlich soziale Ursachen haben, häufig ethnisch oder religiös aufgeladen.

Konflikte im öffentlichen Raum

Expert*innen der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit und der Stadtteilarbeit beschreiben, dass Konflikte im öffentlichen Raum des Öfteren ethnisiert werden. Dabei reagieren Bewohner*innen auf einen sichtbaren Migrationshintergrund von Jugendlichen, indem sie beispielsweise Bedrohungsgefühle äußern. Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund können so zu Stigmatisierungen und Ausgrenzungstendenzen führen.

Konflikte im öffentlichen Raum drehen sich häufig um die Nutzung bestimmter öffentlicher Plätze und entzünden sich z.B. an einer von den benachbarten Bewohner*innen als Lärmbe-

lästigung empfundenen Nutzung des öffentlichen Raums durch jugendliche Migrant/innen. Dies wird besonders von Interviewpartner/innen aus der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit und der Stadtteilarbeit hervorgehoben. Lärmbelästigung und die Verschmutzung öffentlicher Plätze werden von den Bewohner/innen auch als Zeichen der sozialen Unordnung und Desorganisation gewertet und mit Befürchtungen einer (weiteren) Abwertung des Quartiers verknüpft, wodurch die besondere Schärfe, mit der diese Auseinandersetzungen geführt werden, verständlich werden kann. Zudem geraten diese Auseinandersetzungen leicht – so sehen es Expert/innen der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit – in eine Spirale, die mit ethnischen Zuschreibungen beginnt und über ausgesprochene Beleidigungen schnell zu Eskalationen führen kann.

Die Bildung von Gruppen und Cliques, die im öffentlichen Raum agieren, ist etwas Jugendentypisches. Sie wird von Expert/innen dann als problematisch beschrieben, wenn Cliques, wie es z.T. von Interviewpartner/innen an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule benannt wird, Erpressungen, Drohungen und andere Gewalttaten verüben.

Familiäre Konflikte

Expert/innen fast aller Handlungsfelder berichten von familiären Konflikten, mit denen Jugendliche mit Migrationshintergrund konfrontiert sind. Dabei spielen familiäre Strukturen, die Stellung der Frau und traditionelle Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis ebenso eine Rolle wie Erziehungsstile und konkrete Gewalterfahrungen in der Familie. Von einigen Expert/innen der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit werden in diesem Kontext Konflikte benannt, die mit den in einigen Familien vorhandenen archaisch-patriarchalen Haltungen zusammenhängen und die in die alltägliche Arbeit in den Jugendeinrichtungen hineinreichen. Mädchen aus diesen Familien, die sich an einem selbst bestimmten Lebensstil orientieren, stehen in ständiger Auseinandersetzung mit ihrer Familie. Eltern versuchen, ihre Vorstellungen von der Zukunft ihrer Kinder mit Kontrolle und Zwang durchzusetzen, wobei Jungen oftmals die Aufgabe zukommt, gegenüber ihren Schwestern ein „Sittenwächteramt“ auszuüben. Zwangsverheiratungen können diese Konflikte verschärfen.

Mit dem oft beobachteten Erziehungsstil in Familien mit Migrationshintergrund – insbesondere in muslimischen Familien –, Mädchen eher restriktiv, Jungen eher permissiv zu erziehen, werden Jungen zu einer Haltung erzogen, mit der sie oftmals auf Widerstände in der deutschen Gesellschaft stoßen. In den Familien werden gegenüber Jungen Grenzen nicht oder zu spät gesetzt; und wenn sie sich in bestimmten Situationen mit Gewalt durchsetzen, wird dies oft geduldet. Für Mädchen hingegen werden Verbote ausgesprochen, beispielsweise an Veranstaltungen teilzunehmen, die zu Konflikten mit Jugendeinrichtungen und Bildungsinstitutionen führen.

Aus diesen Einstellungen und Haltungen heraus ergeben sich Konflikte auf unterschiedlichen Ebenen. So berichten Expert/innen der Hilfen zur Erziehung von innerpsychischen Konflikten insbesondere ihrer weiblichen Klientel vor dem Hintergrund vorangegangener innerfamiliärer Gewalterfahrungen und Zwangsverheiratungen. Ein autoritärer Erziehungsstil – insbesondere in türkischen Migrantenfamilien –, das Nichtvorhandensein von Problemlö-

sestrategien in den Familien und die Tabuisierung von Themen wie z.B. Sexualität führen zu Auseinandersetzungen innerhalb der Familien, die in vielen Fällen eine Hilfe zur Erziehung notwendig machen.

Konflikte in Institutionen

Nach Auffassung der Expert/innen dreier Handlungsfelder (Hilfen zur Erziehung, beruflichen Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung, Schnittstelle Schule und Jugendhilfe) geraten Eltern oft aufgrund ihrer Haltung zur eigenen Erziehungsverantwortung und der sich davon unterscheidenden Auffassung der Bildungseinrichtungen in Konflikte z.B. mit Lehrer/innen. Auch Vertreter/innen von Migrant*innenorganisationen bezeichnen unterschiedliche Erziehungsvorstellungen als eine zentrale Ursache für Konflikte mit und in den Bildungsinstitutionen. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag wird – nach Auffassung der Expert/innen – von den Eltern an die Bildungseinrichtung abgegeben, da noch das Wissen und die Erfahrungen fehlen, wie der Prozess der Bildung von Eltern mitbestimmt werden kann. Oft gibt es keinen Dialog zwischen Eltern und Lehrer/innen über die Verantwortung und das Bildungsverständnis der Eltern, über ihre Rolle im Bildungsprozess ihrer Kinder. Dies führt zur Verschärfung von Missverständnissen und Konflikten.

Vertreter/innen von Migrant*innenorganisationen weisen in diesem Zusammenhang auf einen zentralen Konflikt mit der deutschen Gesellschaft hin, der besonders in Institutionen deutlich wird. Benannt werden Diskriminierungen bei Entscheidungen über Schulübergänge, ein höheres Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren, und verwehrt Zugänge zu Freizeiteinrichtungen. Strukturelle Benachteiligungen durch das dreigliedrige Schulsystem und Diskriminierungen durch Lehrer/innen sind weitere Probleme, die von Vertreter/innen der Schnittstelle Schule und Jugendhilfe benannt werden. Probleme entstehen auch, weil es wenig Lehrer/innen mit Migrationshintergrund und wenig zweisprachiges Personal gibt. Dies wird auch im Handlungsfeld Jugendberufshilfe und Ausbildung formuliert.

Kinder und Jugendliche sind oft – und dies beschreiben Expert/innen verschiedener Handlungsfelder wie auch Vertreter/innen von Migrant*innenorganisationen – zwischen den Erwartungen der Familie und den Erwartungen einer (säkularisierten) Mehrheitsgesellschaft, die auch in den Institutionen formuliert werden, hin- und hergerissen. Dies äußert sich bei einigen Jugendlichen auch in einem Zwiespalt zwischen religiösen und weltlichen Vorstellungen.

Sprachprobleme und Verständigungsschwierigkeiten

Viele Konflikte entstehen aufgrund von Verständigungsproblemen. Sowohl Sprachschwierigkeiten als auch mangelnde Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten sind Probleme in Nachbarschaften und in Institutionen, die von Expert/innen in fast allen Handlungsfeldern formuliert werden. Konflikte entstehen durch sprachlich bedingte Missverständnisse, und Konfliktlösungen können durch Sprachprobleme behindert werden. Aber auch unterschiedliche Wertvorstellungen und Erziehungsstile und eine fehlende Verständigung über diese Unterschiede werden als Ursachen von Konflikten angesehen.

Darüber hinaus werden für die Hilfen zur Erziehung von Interviewpartner/innen zunehmende Verständigungsprobleme innerhalb von Migrantenfamilien konstatiert, die – wie oben bereits beschrieben – aus unterschiedlichen Vorstellungen über die Zukunft der Kinder und Jugendlichen resultieren.

Religion

Expert/innen verschiedener Handlungsfelder und Vertreter/innen von Migrantenorganisationen sind der Ansicht, dass Religion an Bedeutung zunimmt. Interviewpartner/innen an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule konstatieren, dass traditionelle oder religiöse Riten (wie z.B. das Tragen des Kopftuches) und Verbote (wie des Verzehrs von Schweinefleisch) Konflikte vor allem in Bildungseinrichtungen auslösen. Vertreter/innen von Migrantenorganisationen betonen, dass sich Jugendliche zunehmend für ihre Religion rechtfertigen müssen und sich in ihrer religiösen Identität angegriffen fühlen.

Interviewpartner/innen der Jugendarbeit, der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule und aus Migrantenorganisationen stellen in diesem Kontext auch fest, dass Religion von Jugendlichen und Eltern in unterschiedlichen Zusammenhängen zunehmend benutzt wird, um bestimmte Verhaltensweisen zu legitimieren. Jugendliche begründen beispielsweise Regelverstöße mit ihrer Religion. Eltern rechtfertigen Verbote, die sie gegenüber ihren Kindern aussprechen und gegenüber Institutionen und Einrichtungen zu begründen versuchen, mit religiösen Vorschriften.

Von Interviewpartner/innen der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit und von Vertreter/innen von Migrantenorganisationen wird allerdings auch beschrieben, dass von religiös orientierten Jugendlichen Druck auf andere ausgeübt wird, sich ebenso zu verhalten – was zu Konflikten führt. Beispielsweise belästigen religiös orientierte Jungen, die einem traditionellen Bild über die Rolle der Frau anhängen, Mädchen, die sich an westlichen Modellen orientieren, einen Freund haben und eigene Vorstellungen von Partnerschaft entwickeln.

Interviewpartner/innen der Jugendarbeit und Straßensozialarbeit stellen in diesem Kontext in einigen Quartieren auch einen zunehmenden Einfluss von Moscheen und Moscheevereinen auf Jugendliche fest. Außerdem wird hier der Einfluss fundamentalistischer Strömungen größer. Häufig kommt es zu einer Zunahme religiöser Überzeugungen und zur verstärkten Übernahme religiöser Vorschriften durch Jugendliche. In diesen Vierteln zeigen manche Jugendliche auch Sympathien für radikal-islamische Organisationen.

Ansätze der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Die Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten ist – das wird bei der Beschreibung aller Handlungsfelder deutlich – von der grundsätzlichen Herangehensweise der vermittelnden Pädagog/innen (Sozialarbeiter/innen, Quartiersmanager/innen etc.) geprägt, d.h. von ihrem Verständnis der Bedeutung von kulturellen und/oder ethnischen Aspekten. So wird zum einen vertreten, dass es grundsätzlich darum geht, die in Deutschland gültigen

Regeln bei der Konfliktbearbeitung zur Geltung zu bringen, während andere darauf verweisen, dass sowohl der Umgang mit als auch das Entstehen und Wahrnehmen von Konflikten ethnische oder kulturelle Aspekte haben, die mit dem jeweiligen Migrationshintergrund zusammenhängen und die es bei der Vermittlung zu berücksichtigen gilt. Diese Positionen stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern sie beeinflussen, inwieweit ein interkultureller Kontext gesehen und beachtet wird oder nicht.

Für alle Handlungsfelder gilt, dass eine wichtige Voraussetzung für gelungene Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten ist, dass die jeweilige Institution, in der die Konflikte auftreten, einen klaren Rahmen zur Konfliktbearbeitung bietet, der Regeln enthält und das Vorgehen bei Regelverstößen klärt. Damit werden eindeutige Grenzen gesetzt, die das Handeln erleichtern. Inwieweit dieser strukturierende Rahmen vorgegeben ist, unterscheidet sich allerdings von Handlungsfeld zu Handlungsfeld.

Nicht überraschend vor dem Hintergrund der befragten Professionen ist das Ergebnis, dass der zentrale Ansatz für die Konfliktbearbeitung (in interkulturellen Kontexten, aber auch darüber hinaus) die Vermittlung ist, also moderierte Gespräche, ergänzt durch Beratung, Information, weitere Unterstützungsangebote. Vermittlung meint dabei, den anderen zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen, also gegenseitige Akzeptanz zu erzielen und auf dieser Basis eine Lösung für den Konflikt zu suchen. Die konkrete Art der Konfliktbearbeitung ist dann stark an den Spezifika des jeweiligen Arbeitsfeldes ausgerichtet. So spielt die Beratung in den Hilfen zur Erziehung eine größere Rolle als in anderen Bereichen, während in der Jugendarbeit stärker auf Aushandlungsprozesse gesetzt wird und Schule und Jugendberufshilfe öfter mit Reglementierungen arbeiten. In der Stadtteilarbeit besteht ein Ansatz z.B. darin, einen Ort zum Ausagieren von Konflikten zu schaffen, an dem das störende oder belästigende Verhalten in einem „geschützten“ Rahmen angesprochen werden kann. Festhalten lässt sich, dass das vorhandene und bekannte Instrumentarium der Sozialen Arbeit eine Palette an Methoden und Konzepten vorhält, wie sich ein Großteil der Alltagskonflikte in interkulturellen Kontexten bearbeiten lässt. Bei den Migrantenorganisationen haben sich hingegen Formen des Umgangs mit Konflikten entwickelt, die im Rahmen des Alltagshandelns nicht ausdrücklich als konzeptionelles Vorgehen verstanden werden.

Mediator/innen und „Kulturmittler/innen“

Konkrete Ansätze der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, die in mehreren Handlungsfeldern praktiziert werden, sind beispielsweise Mediation oder der Einsatz von „Kulturmittler/innen“. Insbesondere in der Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit werden niedrigschwellige Mediationsprojekte umgesetzt, die entweder auf einer Qualifizierung von Bewohner/innen zu ehrenamtlichen Mediator/innen oder auf dem Einsatz professioneller Mediator/innen beruhen. Bei beiden Konzepten wird darauf geachtet, dass die Mediator/innen den gleichen ethnischen Hintergrund wie die Streitparteien haben. Dies wird für wichtig gehalten, weil der Zugang des Mittlers/der Mittlerin zu den Streitparteien für leichter erachtet wird, wenn beide über gleiche oder ähnliche kulturelle, ethnische etc. Hintergründe verfügen. Aber auch in der Schule spielt Mediation bei der Konfliktbearbeitung eine wichtige

Rolle; hier wird allerdings nicht durchgehend auf einen gleichen Migrationshintergrund geachtet. In der Jugendarbeit wird Mediation im engeren Sinne selten eingesetzt, um Konflikte zu bearbeiten; wenn, dann in abgewandelten Konzepten, wenn z.B. Jugendliche zu sogenannten „Streetworker/innen“ ausgebildet werden, die allerdings auch direkt in Konflikten intervenieren und Entscheidungen treffen, wenn nötig.

„Kulturmittler/innen“ werden z.B. in den Hilfen zur Erziehung, aber auch in der Jugendberufshilfe oder in der Stadtteilarbeit um Unterstützung in schwierigen Situationen oder in Konflikten gebeten. Sie übernehmen dann eine Vermittlerrolle, die von der Sprachmittlung bis hin zu einer Mediation reichen kann. Oft werden Frauen für diese Aufgabe eingesetzt.

Sprachförderung

Sehr häufig wird in den Interviews betont, wie wichtig es ist, die Sprachkompetenz junger Migrant/innen zu fördern. Hierfür werden in mehreren Handlungsfeldern auch entsprechende Konzepte entwickelt und umgesetzt. So achten manche Schulen und Einrichtungen der Berufshilfe z.B. explizit darauf, dass Jugendliche deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache nebeneinander sitzen und sich auf Deutsch unterhalten. Die Expert/innen sind sich einig, dass Deutsch zu lernen und zu können für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine zentrale Chance darstellt, Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhalten.

Interventionen in Konflikten

Immer wieder wird auch direkt bei auftretenden Konflikten interveniert, und es werden gegebenenfalls Sanktionen ausgesprochen. Genannt werden z.B. „Verträge“ mit auffälligen Jugendlichen, die ein bestimmtes Verhalten einfordern und die Konsequenzen bei Nichteinhaltung formulieren. Solche Konsequenzen können z.B. Schulverweis oder Hausverbot (in Einrichtungen der Jugendarbeit) sein. Interventionen bei häufig auftretenden Konflikten in Nachbarschaften sind beispielsweise das Verdeutlichen von geltenden Normen, z.B. durch Verhaltenstrainings. Manchmal werden allerdings auch Konzepte umgesetzt, die als grenzwertig bezeichnet werden können, wenn z.B. – nach vorheriger Ankündigung – „Störer/innen“ durch Aushang am Schwarzen Brett öffentlich gemacht werden.

Präventive Arbeit

Im präventiven Bereich werden unterschiedliche Angebote umgesetzt. Beispielsweise werden Antidiskriminierungsansätze oder Projektarbeit zum Abbau von Vorurteilen und zum Einüben von Perspektivwechsel genannt – hier geht es darum, das Wissen übereinander zu erweitern und somit soziale Kompetenzen zu fördern. Auch Reisen in andere Länder sind ein wichtiger Ansatz. Hierbei geht es oft nicht in erster Linie um den Kontakt mit den Jugendlichen im Zielland, sondern um die Prozesse der Gruppenmitglieder untereinander – die in dem „fremden“ Land allesamt als Deutsche wahrgenommen werden.

Angebote der tertiären Prävention, die sich direkt an die Jugendlichen mit Migrationshintergrund richten und sie dazu befähigen sollen, mit Konflikten umzugehen, sind z.B. Anti-Gewalt-Trainings oder Anti-Aggressions-Trainings.

In den Hilfen zu Erziehung werden z.B. Konzepte umgesetzt, bei denen die Suche nach Ressourcen und Bezügen in der Herkunftsgeschichte junger Migrant/innen, die ihnen helfen können, hier Alltagsstrukturen aufzubauen, eine wichtige Rolle einnimmt.

Herausforderungen für die Konfliktbearbeitung

Bestimmte Problembereiche oder „Knackpunkte“ werden übergreifend in den meisten Handlungsfeldern benannt, wenngleich sie unterschiedlich stark gewichtet werden.

So sind sich die Interviewpartner/innen aus allen Handlungsfeldern einig, dass Elternarbeit ein wichtiger, wenn nicht gar zentraler Ansatz ist, wobei hier jedoch noch zu wenig Konzepte vorhanden sind, um Eltern erfolgreich einzubeziehen. Gerade bei Familien aus Ländern, in denen Familie und Familienzusammenhalt eine andere Rolle spielen als in Deutschland, ist es wichtig, die Eltern zu beteiligen, wenn man bei den Jugendlichen Veränderungen bewirken möchte. Das gilt für Fragen der Sprachkompetenz ebenso wie für Gewaltverhalten. Als Hindernisse benannt werden u.a. Sprachbarrieren, aber auch der Abbau von Ängsten, wenn es z.B. um Kontakt mit dem Jugendamt geht – dieser Aspekt nimmt natürlich in den Hilfen zur Erziehung eine größere Rolle ein als in der Jugendberufshilfe.

Der Umgang mit religiösen Aspekten und Fragen wird nur zum Teil als ein wichtiger Aspekt von Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten angesehen. In einigen Handlungsfeldern sind Modelle vorhanden, wie mit Religionsausübung in ihren verschiedenen Facetten umzugehen ist. Die Migrant*innenorganisationen – hier die Imame – heben in diesem Kontext die Bedeutung der Religion für die Konfliktbearbeitung hervor. Im Handlungsfeld Jugendarbeit werden Ansätze diskutiert, wie – angesichts einer zunehmenden religiösen Radikalisierung in manchen Quartieren/Jugendszenen – demokratiefeindlichen Einstellungen bei Jugendlichen im Rahmen von niedrigschwelliger politischer Bildungsarbeit entgegengewirkt werden kann. Auch aus der Jugendarbeit stammen einzelne Konzepte zur Bearbeitung von auch emotional besetzten Themen, wie der Nahostkonflikt, oder von Themen, die relevant sind für den Alltag von Jugendlichen in Quartieren, in denen archaisch-patriarchalische Vorstellungen über Familie und Geschlechterverhältnis dominant sind, wie z.B. Zwangsheirat und „Ehren“morde. Diese Themenkomplexe scheinen in den anderen Handlungsfeldern keine große Rolle einzunehmen.

Eher selten – in den Hilfen zur Erziehung, in der Jugendarbeit – wird der Umgang mit inter-ethnischen Konflikten thematisiert. Hier kommt den Pädagog/innen die Aufgabe zu, vermittelnd einzugreifen, Teamgespräche unter den Jugendlichen zu fördern, letztlich also steuernd zu wirken und die Beziehungen zwischen den Jugendlichen „nicht dem Zufall zu überlassen“. So kann erreicht werden, dass die Jugendlichen miteinander „an einem Tisch sitzen“ und sich nicht nach Herkunft in einzelne Gruppen aufspalten.

Förderliche Rahmenbedingungen

In erster Linie werden folgende förderliche Rahmenbedingungen genannt:

- Wichtig sind interkulturell zusammengesetzte Teams, da Personen mit Migrationshintergrund einerseits einen Vertrauensvorschluss bei ihrer Klientel erhalten und andererseits, da sie in bestimmten Fällen ein anderes Verständnis für den Konflikt und die Konfliktparteien aufbringen können. Allerdings wird im Bereich Schule/Berufsschule der Einsatz von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund unterschiedlich bzw. kritisch gesehen, da in manchen Schulen der Ausländeranteil so hoch ist, dass es kaum mehr Berührungspunkte zu Deutschen gibt und die Lehrer/innen die einzigen Deutschen im Umfeld der Schüler/innen sind.
- Handlungsfeldübergreifend wird betont, dass eine wichtige Voraussetzung für gelungene Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten ist, dass das Personal auf Konfliktsituationen vorbereitet und entsprechend qualifiziert ist. Der Personalentwicklung kommt folglich große Bedeutung zu.
- Wichtig ist es darüber hinaus, über genügend Ressourcen für die Konfliktbearbeitung zu verfügen.
- Vernetzung und damit die Einbeziehung von Kooperationspartner/innen von außen spielt in allen Handlungsfeldern eine wichtige Rolle.
- Als zentrale Voraussetzung wird genannt, dass die Institutionen eine entsprechende Konfliktkultur entwickeln müssen, die von Gleichberechtigung und der Anerkennung von Vielfalt getragen wird. Wichtig ist in diesem Kontext das Aufbrechen von Ethnisierungen und Kulturalisierungen.

Deutungsmuster

Die Interviewpartner/innen in allen Handlungsfeldern beschreiben Konflikte und Möglichkeiten, Ansätze und Konzepte zur Konfliktbearbeitung vor dem Hintergrund verschiedener Deutungsmuster.

Die überwiegende Mehrheit der interviewten Expert/innen in allen Handlungsfeldern geht davon aus, dass soziale Faktoren – wie Bildungsniveau, Schichtzugehörigkeit usw. – Ursachen von Konflikten und ausschlaggebend für die Konfliktbearbeitung sind. Eine besondere Bedeutung wird sozialen Umständen und Erfahrungen, die mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen, zugemessen. Personelle und institutionelle Benachteiligungen und Diskriminierungen, Ausgrenzungen, Vorurteile auf Seiten der Fachkräfte in Institutionen und Missverständnisse, fehlende Anerkennung von Menschen mit Migrationshintergrund für Leistungen innerhalb der deutschen Gesellschaft werden als wesentliche Ursache von Konflikten angesehen und bestimmen die Sicht auf die Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten. Eine Besonderheit in den Deutungen der Vertreter/innen der Migrantenorganisationen ist, dass sie deutliche Grenzen für eine konstruktive Konfliktbearbeitung sehen: Sie machen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur bedingt für ihre Hand-

lungen verantwortlich und sind der Auffassung, dass vorhandene Vorurteile und Diskriminierungen von Pädagog/innen nicht ausgeräumt werden können.

Deutungsmuster, die sowohl soziale Erfahrungen als auch ethnische Zugehörigkeit in den Blick nehmen, sind bei einigen Expert/innen ausgeprägt. Bestimmend für diesen Deutungsansatz sind Forderungen nach der Anerkennung von geltenden Regeln durch Migrant/innen und danach, dass sich Migrant/innen an Normen und Werte der deutschen Gesellschaft anpassen müssen. Demgegenüber steht die Auffassung, dass in Konfliktsituationen grundsätzlich auch Aushandlungsprozesse von Regeln, die innerhalb eines Quartiers gelten, eine Lösungsmöglichkeit sind.

Ergänzt wird dieses Deutungsmuster von einigen Expert/innen durch das Betonen kultureller und religiöser Anteile. Das Zustandekommen von Konflikten und die Besonderheiten der Konfliktlösung werden durch eine in manchen Quartieren/Familien vorhandene religiös orientierte archaisch-patriarchale Lebensweise begründet.

Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrant*innenorganisationen

Interviewpartner*innen

- 1 Islamisch-Albanisches Kulturzentrum, Großstadt
- 2 Interkulturelle Beratungsstelle für muslimische Mädchen und Frauen, Großstadt
- 3 Moscheevereiner und Islamische Gemeinden in Norddeutschland, Großstadt
- 4 Stiftung für deutsch-türkische Projekte, mittelgroße Stadt
- 5 Universitäre Arbeitsstelle „Interkulturelle Bildung“, Großstadt
- 6 Beratungsstelle von/für muslimische Frauen und junge Mädchen zu den Problemfeldern Gewalt und Diskriminierung, Großstadt
- 7 Verein türkischer Frauen, Großstadt
- 8 Interkulturelle Konfliktvermittler*innen, Großstadt
- 9 Ausländerbeirat, Großstadt
- 10 Türkischer Elternverein, Großstadt
- 11 Jugendeinrichtung in einer Brennpunktregion, Großstadt

Einführung

Bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule müssen drei Perspektiven in den Blick genommen werden: Zum einen spielen Bewertungskriterien von sozialen und pädagogischen Institutionen und der in ihnen arbeitenden Professionellen eine Rolle, hier geht es um die institutionelle Sicht auf den Konflikt.⁵ Zum anderen kommt in jedem Konflikt in interkulturellen Kontexten auch zum Ausdruck, wie, mit welchen Deutungsmustern das Anderssein, die Fremdheit, die Unterschiede in den Verhaltensweisen und Wertvorstellungen von den Beteiligten jeweils wahrgenommen werden. Hier spielen die unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktparteien eine Rolle – und eine Partei bei Konflikten in interkulturellen Kontexten hat immer einen Migrationshintergrund.

In diesem Text wird der Schwerpunkt auf die Perspektive der jungen und erwachsenen Migrant*innen selbst gelegt. Daher kommen hier fast ausschließlich Vertreter*innen von Migrant*innenorganisationen⁶ zu Wort, die „ihre eigenen Erzählungen von Identität und Differenz

⁵ Vgl. hierzu die Berichte aus unterschiedlichen Handlungsfeldern in diesem Zwischenbericht.

⁶ Migrant*innenorganisationen sind Vereine, Verbände und Organisationen, die in Selbstorganisation mit bestimmten Zielsetzungen von Migrant*innen gegründet wurden, um die Interessen von Migrant*innen zu vertreten oder ihnen bestimmte Hilfsangebote zu machen. Vgl. auch Jytte Klausen: Europas muslimische Eliten. Wer sie sind und was sie wollen, Frankfurt/Main 2006.

selbst präsentieren können' (Benhabib 1999)⁷, um einen gleichberechtigten Dialog darüber zu führen.“⁸

Migrantenorganisationen weisen eine „äußerst heterogene Struktur bezüglich ihrer Zielgruppen und Zielsetzungen auf. Neben den klassischen Arbeiterkulturvereinen haben sich mittlerweile Vereine türkischer Unternehmer, Vereine türkischer Akademiker und eine Vielzahl religiös motivierter Vereine etabliert.“⁹

Migrantenorganisationen sind in der Regel Zusammenschlüsse von erwachsenen Menschen mit Migrationshintergrund, die ihre Kinder und Jugendlichen mit in die Moscheevereine, Kulturzentren, Informations- und Beratungsstellen bringen oder sie in Türkischen Elternvereinen, die es seit mehr als 20 Jahren an vielen Orten in Deutschland gibt, vertreten. Daher sind die Konflikte, die im Rahmen von Migrantenorganisationen Kinder und Jugendliche betreffen, zu einem wesentlichen Teil Konflikte zwischen Erwachsenen, z.B. zwischen türkischen Eltern und deutschen Lehrer/innen.

Außer im Bereich des Sports sind kaum eigenständige Jugendeinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu finden. Manche Moscheevereine beginnen gerade, sich für den Stadtteil zu öffnen und Jugendclubs einzurichten, in denen allerdings die religiöse Unterweisung eine zentrale Rolle spielt, mit dem bisherigen Ergebnis, dass im wesentlichen muslimische Kinder und Jugendliche unter sich bleiben.

Es wurden elf Interviews mit Gesprächspartner/innen aus Hamburg, Berlin, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen durchgeführt, und zwar mit Vertreter/innen von Moscheevereinen und Kulturzentren, mit zwei Imamen, mit Vertreter/innen von Beratungsstellen und Türkischen Elternvereinen, einer Jugendeinrichtung sowie einem/r Ausländerbeirät/in. Bis auf eine Ausnahme haben alle Interviewpartner/innen einen (überwiegend türkischen) Migrationshintergrund und verfügen nicht nur über Experten/innenwissen in dem Feld der Organisation, für die sie arbeiten. In der Regel kennen sie zugleich andere Migrantenorganisationen, die eine Bedeutung für ihr eigenes Leben und/oder das ihrer Familien und ihrer Kinder haben. Einige üben auch politische Mandate aus.

Integration, nicht Assimilation ist für die meisten Migrantenorganisationen die Zielrichtung. Sie wollen endlich als gleichwertige Mitglieder des Einwanderungslandes Deutschland anerkannt werden, ein Land, in das sie vor mehr als 40 Jahren gekommen sind bzw. gerufen wurden. Migrant/innen engagieren sich in eigenen Organisationen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche, um ihren Kindern und Jugendlichen Wege in die Mehrheitsgesellschaft zu eröffnen. Sie sind „wichtige Vermittler sowohl zwischen den Generationen innerhalb der

⁷ Seyla Benhabib: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt/Main 1999.

⁸ Georg Auernheimer: Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001.

⁹ Faruk Şen: Die Folgen zunehmender Heterogenität der Minderheiten und der Generationsaufspaltung. Am Beispiel der türkischen Minderheit in Deutschland. In: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996.

Migrantengesellschaft als auch in ihrer Funktion intermediärer Instanzen zwischen Einwandererjugend und Aufnahmegesellschaft“.¹⁰

Vertreter/innen von Migrantenorganisationen identifizieren im Wesentlichen ein zentrales Problem, das zu Konflikten in interkulturellen Kontexten führt: die Benachteiligung¹¹ und institutionelle Diskriminierung¹² bzw. die individuell als Diskriminierung empfundenen Erfahrungen ihrer Kinder und Jugendlichen, deren Bildungschancen in der Mehrheitsgesellschaft mehr als gering sind. Diese Wahrnehmung wird von vielen wissenschaftlichen Untersuchungen, die in den letzten Jahren durchgeführt worden sind, bestätigt.¹³ Für die Bearbeitung dieses zentralen Problems sind Wissenschaft und politische Gremien und hier insbesondere Abgeordnete mit Migrationshintergrund gefordert, die sich vielfach sehr engagiert für die Veränderung dieser Situation einsetzen.

Mit den Auswirkungen dieses zentralen Problems müssen sich Migrantenorganisationen auseinandersetzen. In diesem Text geht es darum, wie sie davon abgeleitete Konflikte im Detail bewerten, welche Problemlösungen sie anbieten und wie ihr Vorgehen, von außen betrachtet, eingeschätzt werden kann.

Beschreibung typischer Alltagskonflikte in interkulturellen Kontexten

Konflikttypen

Wenn Migrantenorganisationen mit der Fragestellung nach Konflikten in interkulturellen Kontexten konfrontiert werden, dann wird immer zuerst auf den zentralen Konflikt mit der deutschen Gesellschaft hingewiesen: Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund „überhaupt keine Chancen“ (4) haben; oder dass ihnen der Zugang zu Diskotheken verwehrt wird; oder dass die Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund als erste aus Betrieben entlassen werden. Vertreter/innen von Migrantenorganisationen benennen Konflikte, bei denen eine Minderheitskultur in der Mehrheitskultur benachteiligt ist. Dabei wird deutlich, dass die Migrantenorganisationen folgenden Blick einnehmen: Sie gehen von den spezifischen Lebenslagen von Migrant/innen aus und vertreten vor diesem Hintergrund deren Interessen und wollen, dass sich die Migrant/innen gegenseitig helfen.

„Kulturell bedingte Missverständnisse, die spielen für mich eine sehr, sehr große Rolle, bei Dingen, wo man sagt, warum benimmt sich der andere so merkwürdig. Und interkulturelle Konflikte, da kann man vielleicht sagen, da entstehen zwischen Men-

¹⁰ Şen, 1996.

¹¹ Stefan Gaitanides: Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste, in: Wolfgang Hinz-Rommel (Hg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste, Freiburg im Breisgau 1995.

¹² Ingrid Dietrich: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001.

¹³ Vgl. OECD 2006 – Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003.

schen Schwierigkeiten in ihrem normalen Lebensablauf dadurch, dass sie aus unterschiedlichen Kulturen kommen.“ (4)

So versucht ein/e Abgeordnete/r mit türkischem Migrationshintergrund und Fachsprecher/in für Migration, Flüchtlinge und Ausländer typische Alltagskonflikte im interkulturellen Kontext einzuordnen.

Mehrere Interviewpartner/innen heben hervor, dass das Thema Religion und das Erleben von religiösen Riten wichtiger wird, als es noch vor zehn Jahren zu beobachten war. Der Kopftuchstreit z.B. ist nach wie vor ein Dauerthema, das zum einen als Ausgrenzung einer Minderheit von der Mehrheitsgesellschaft geführt wird. Hier wird von einem Rechtfertigungszwang gesprochen, von Vorwürfen, denen junge Mädchen ausgesetzt sind, die als Reaktion darauf meinen, sich über dieses Kleidungsstück definieren zu müssen. Auf einer anderen Ebene gibt es den Konflikt um das Kopftuch aber auch innerhalb der Minderheitsgesellschaft, wenn Mädchen und junge Frauen das Tragen des Kopftuchs verweigern, also nicht tun, was ihre Mütter bzw. Familien von ihnen fordern. Sie brechen damit mit religiösen Riten und Traditionen. Eine weitere Erklärung für den Kopftuchstreit sieht Viktoria Waltz: „Nicht das Kopftuch als Ausdruck des islamischen Glaubensbekenntnisses verhindert die Chancengleichheit von Migrantinnen, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst. Um so mehr müssen islamische Kultur und Religion und damit auch das Kopftuch unter den gegebenen Bedingungen als Symbol für Identität und als Schutz wie psychische Sicherheit und sogar als Grundlage für eigenes Selbstbewusstsein erhalten.“¹⁴

Aus der Perspektive einer Leiterin einer der vielen inzwischen entstandenen Beratungsstellen von/für muslimische/n Frauen und junge Mädchen sind typische Alltagskonflikte im interkulturellen Kontext von überwiegend (sehr) jungen Frauen, Konflikte mit dem Elternhaus, dem Ehepartner, mit dem sie oft unfreiwillig verheiratet wurden, oder der weiteren Verwandtschaft. Die Mädchen bzw. jungen Frauen, die sie berät, befinden sich offenbar in einem Identitätskonflikt.

„Man kann die Traditionen des Herkunftslandes nicht mehr leben, man möchte sie auch nicht mehr unbedingt leben. Man hat keinen Leitfaden, wie man (hier) mit diesen Traditionen umgehen kann. Die Anforderungen dieser Gesellschaft gehen konträr in die ganz andere Richtung. ... Also, wenn du das alles wegwirfst, das ist ja ohnehin alles veraltet, dann bist du emanzipiert. Wenn du dich dieser Sache zuneigst, bist du völlig verloren.“ (6)

Einen interessanten Aspekt arbeitet ein/e türkische/r Expert/in heraus: er/sie habe den Eindruck, dass Kinder und Jugendliche das Feld Islam für sich entdeckt haben, weil sie merken, dass es Lehrer/innen Angst macht.

¹⁴ Viktoria Waltz: Toleranz fängt beim Kopftuch erst an. Zur Verhinderung der Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt a.M. 1996.

„Also wenn die dann nur so richtig blöd auftreten und sagen, im Islam verbrennen wir Frauen, um es mal zu übertreiben, dann glaubt denen das jeder. Das finde ich immer so faszinierend schlecht. Es wird alles für bare Münze genommen, was Jugendliche da teilweise unmöglich von sich geben. Da denke ich manchmal, natürlich ist es ein Unterschied, wenn da eine türkische Lehrerin da steht und sagt, hör mal auf, so einen Quatsch zu reden.“ (4)

Er/Sie spricht damit ein wichtiges Thema an: die nach wie vor fast ausschließlich deutsche Lehrerschaft, der immer mehr Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gegenüber stehen. In Brennpunktschulen können das bis zu 80 % der Schüler/innen sein.

„Lehrer haben häufig eine große Schülerschaft, die aus einem (oder mehreren) anderen Kulturkreis(en) kommt, die haben aber manchmal nicht die Lust oder Möglichkeit, sich über alles kundig zu machen. Das fängt an, schwierig zu werden, und die Kinder bekommen eine merkwürdige Rolle. Hier spielt Kultur eindeutig eine Rolle.“ (4)

Aus Sicht eines Imam könnte das gespannte Verhältnis von muslimischen Eltern zu deutschen Lehrer/innen durch den Einsatz von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund entscheidend verbessert werden. In der Fachliteratur wird immer dann, wenn von Zugangsbarrieren für Migrant/innen die Rede ist, auf den Aspekt der Zusammensetzung des Personals in Jugendhilfe und Schule unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit hingewiesen.¹⁵

Vorurteile führen zu typischen Alltagskonflikten – so die türkische Leiterin einer interkulturellen Beratungsstelle:

„Wir hatten spontanen Besuch von vier jungen Mädchen aus der 8. Klasse, eine Libanesin, zwei Türkinnen und eine Iranerin. Die hatten an dem Tag in der Schule das Thema Rassismus bearbeitet, und sie waren entsetzt, in ihrer Klasse, wo sie sich eigentlich wohl fühlten, so vielen Vorurteilen zu begegnen. Als mal alle die Möglichkeit hatten, über das Thema zu sprechen, da ging es nur in die Richtung Delinquenz, Straftaten, Drogen, Zuschreibungen von bestimmten Merkmalen auf Migranten. Und die eine sagte, sie konnte nicht mehr atmen. Die Mädchen haben dann ohne Erlaubnis die Klasse verlassen und sind hierher gekommen, weil sie die Einrichtung kannten über die Mütter.“ (6)

In einigen Interviews ist nicht nur von Vorurteilen unter Schüler/innen die Rede, sondern es werden auch die Vorurteile von Lehrer/innen angesprochen.

„Man wundert sich, was alles passiert. Man wundert sich, was die Lehrer den Kindern entgegenschleudern, das muss man mal offen sagen. Also wir haben einfach auch Lehrer mit Vorurteilen oder geprägten Bildern, die also beispielsweise junge Mädchen diskriminieren, weil sie sagen, du heiratest doch sowieso und kriegst 100 Kinder, du brauchst hier keine Ausbildung zu machen.“ (4)

Ganz ähnliche Erfahrungen haben Vertreter/innen eines türkischen Elternvereins gemacht. Selbst bei guten Leistungen in der Grundschule werden türkische Eltern oft von Lehrer/innen

¹⁵ Auernheimer, 2001.

nicht dabei unterstützt, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken, sondern der Wunsch wird als unrealistisch abgewiesen.¹⁶

Aber nicht nur zwischen Deutschen jeden Alters und Menschen mit Migrationshintergrund bestehen Vorurteile, auch unterschiedliche Einwanderergruppen haben u.U. Vorurteile übereinander. Ein/e Lehrer/in bat die interkulturellen Konfliktvermittler/innen um Unterstützung:

„Wir haben ein türkisches Mädchen, die hat einen polnischen Freund, und die dürfen nicht zusammen sein, weil die Eltern dagegen sind.“ (8)

Ein weiteres Konfliktfeld ergibt sich aus der Tatsache, dass Migrantenorganisationen selten jugendspezifische Angebote vorhalten. Daher sind viele staatliche und/oder konfessionell (christlich) gebundene Jugendeinrichtungen in sogenannten Brennpunktregionen mit bis zu 70 % Besucher/innen aus (muslimischen) Migrantenfamilien konfrontiert, von denen wiederum ein erheblicher Anteil die umliegenden Moscheevereine regelmäßig zur religiösen Unterweisung aufsucht.

„Mit den Jungs gibt es häufig Konflikte, weil sie häufig in ihrem Sozialverhalten nicht sehr viele Kompetenzen mitbringen und Konfliktstrategie ist: der Stärkere setzt sich durch und im Zweifelsfall auch mit Gewalt.“ (11)

Das sei das Hautthema, schildert der/die Leiter/in einer Jugendeinrichtung. Und zugleich ginge es dabei oft eigentlich um Armut und die Frage, „welche Eltern können ihren Kindern gute Handys oder teure Sachen zum Anziehen kaufen oder doch nur billiges Zeug.“ (11) Da wird dann unter den Kindern verglichen, gefrotzelt und es kommt auch schnell einmal zu Handgreiflichkeiten, bei denen über die Familien und die Eltern hergezogen wird.

Der/die Leiter/in einer Koordinationsstelle für interkulturelle Konfliktvermittler/innen berichtet von immer wieder auftretenden Nachbarschaftskonflikten zwischen deutschen Familien und nichtdeutschen Großfamilien, wenn Ruhezeiten nicht eingehalten werden oder der Müll überall herumliegt. Mit Hilfe von Konfliktmediation, durchgeführt von jeweils zwei ausgebildeten Mediator/innen (für jede Partei eine/n), die alle mehrsprachig sind und selbst einen Migrationshintergrund haben und dazu oft zugleich auch Vertreter/innen von Migrantenorganisationen sind, wird versucht, den Konflikt zu bearbeiten und zu lösen. Bei massiveren Konflikten, also gewaltsamen Auseinandersetzungen, Messerstechereien oder Schießereien werden die Konfliktvermittler/innen von der Polizei angefordert. Dies nicht, um das hier nicht mehr greifende Verfahren der Mediation durchzuführen, sondern „um die Familienoberhäupter an einen Tisch zu bekommen und Vereinbarungen zu treffen.“ (8)

Einschätzungen zu Konflikten in interkulturellen Kontexten

Übereinstimmend wird von allen befragten Expert/innen betont, dass sich vermeintlich interkulturelle Probleme bei genauerer Betrachtung sehr oft als soziale Probleme entpuppen, die

¹⁶ Vgl. dazu auch: Petra Schraml: Türkisch muss zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach werden. Die Einführung des Faches „Türkisch“ an deutschen Schulen soll die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft verbessern, www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=177, 29.1.2007.

besonders Menschen mit Migrationshintergrund betreffen. Die sozialen Probleme verschärfen sich für die Betroffenen dann, wenn Sprachprobleme hinzukommen. „Oft ist es genau diese Kombination, die Schwierigkeiten macht.“ (2) Darauf weist ein/e türkische/r Expert/in hin, der/die als Kind mit seinen/ihren Eltern nach Deutschland gekommen ist und seitdem hier lebt:

„Ich kann sagen, dass ich selbst auch hier im Einwanderungsland Deutschland die Erfahrung machen musste, dass Konflikte, die vielleicht in einer bestimmten Lebensphase dazugehören, oder in einer bestimmten sozialen Situation, sehr schnell oft von außen als vermeintlich interkulturelle Problemlagen wahrgenommen und identifiziert wurden. Und ich habe mich dann immer fremd definiert gefühlt mit dieser Definition“ (2),

Ein/e andere/r türkische/r Expert/in denkt darüber nach, inwieweit in der Debatte überhaupt berücksichtigt wird,

„dass Erziehung ein ganzes Stück mit Kultur zu tun hat. Also was im Elternhaus stattfindet, ist Kultur pur. Und dass auch unter den Communities – auch da gibt es natürlich Unterschiede – eine breite Basis da ist, worüber man sich verständigen kann. ... Ich glaube schon, dass Türken untereinander wissen, was sie verbindet oder nicht, ... na ja, der kommt nicht aus unserem Dorf und der ist sowieso Kurde und so. Da hat man ein Bild, das muss auch nicht immer so ganz stimmen, aber es ist etwas, wo man eine gewisse Verständigungsbasis findet. Die man ja auch zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen findet, weil vielleicht ein ähnliches Elternhaus im Hintergrund steht.“ (4)

Hier wird zugleich auf die soziale Herkunft von Migrant/innen hingewiesen, die eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Integration hat. Diese Ansicht wird auch von Kandil geteilt: „Der Unterschied zwischen der traditionellen, ländlichen Lebensweise in den abgelegensten Dörfern Anatoliens z.B. und der in der postmodernen Lebenswelt in Frankfurt oder Dortmund oder anderswo war recht groß: Er war für die muslimische Seite unüberbrückbar und für die deutsche Seite unübersehbar.“¹⁷

Der/Die Interviewpartner/in resümiert, dass in der Regel zu wenig darauf eingegangen wird, was die ganz konkreten Probleme in einer Konfliktsituation sind, das würde oft viel zu pauschal abgetan mit Hinweisen wie: „Türken können das nicht, die sind sowieso sozial benachteiligt.“ (4) Dass er/sie damit zugleich das individuelle Nichtkönnen und die Benachteiligung als gesellschaftliche Ursache anspricht, klingt zunächst wie ein Widerspruch. Indem er/sie aber fortsetzt: „Man muss denen nur manchmal ein bisschen auf die Sprünge helfen,“ (4) macht er/sie seine/ihre eigentliche Haltung deutlich: beides ist für ihn/sie notwendig, gesellschaftliche Angebote für Migrant/innen genauso wie individuelles Engagement der Migrant/innen selbst.

¹⁷ Fuad Kandil: Die gesellschaftliche Akzeptanz muslimischer Zuwanderer. Verfestigung der Kulturdifferenzhypothese als Folge des religiösen Fundamentalismus, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996.

Aus der Perspektive des/der bereits erwähnten Leiters/in einer Jugendeinrichtung mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sind die häufig als interkulturell klassifizierten Konflikte oft einfach jugendtypische Situationen und Auseinandersetzungen

„zwischen Jungs und Mädels oder auch unter den Jungs, wenn es dann um die Mädels geht, wenn sie in der Pubertät sind also es hat ja keiner von sich aus Lust auf Gewalttätigkeiten, aber nicht umgehen können mit Aggressionen, mit Frustrationen, und dann eben das anders auslegen.“ (11)

Er/Sie findet es problematisch,

„wenn dann ein Konflikt da ist, es zu reduzieren und zu sagen, das ist das Thema der unterschiedlichen Herkunft oder der unterschiedlichen Religion. Also meistens spielen ja viele Sachen da mit rein.“ (11)

In diesem Zusammenhang wird von einem/r türkischen Interviewpartner/in angemahnt, einem Konfliktmanagement nicht vorschnell den Stempel „interkulturelle Konfliktbearbeitung“ aufzudrücken, da er/sie befürchtet, dass damit der Blick zu sehr auf Interkulturelles gelenkt wird und die sozialen Aspekte eines Konflikts zu wenig berücksichtigt werden.

Gründe für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Bedeutung der unterschiedlichen Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Konflikte sich ganz wesentlich dadurch verschärfen können, wenn sich die Beteiligten nicht verständlich machen können, wenn sie sprachlich nicht in der Lage sind, ihre jeweilige Sichtweise auf die Gründe für das Zustandekommen eines Konfliktes darzulegen. Hierzu ein/e türkische/r Expert/in:

„Dann wird, glaube ich, auch unterschätzt, dass man bei sehr vielen (Migrant/innen) nicht so richtig hingeguckt hat, wie ihre Sprachfähigkeiten (-kenntnisse) sind. Dass die zweite Generation so viel besser Deutsch spricht, stimmt ja auch nicht. Sie haben zum Teil auch mit Akzent gesprochen. Aber sie haben ein geringeres Umfeld ausgemacht damals in den Klassen. Das sind mit der Zeit immer mehr geworden. Und natürlich habe ich eine bessere Chance, wenn ich fünf Kinder von dreißig habe, die nicht gut deutsch sprechen, als wenn plötzlich mehr als die Hälfte der Klasse es nicht kann. Und nicht darauf reagiert wird. Ich glaube, da spielen auch so Dinge eine Rolle, dass von den Türkischlehrern, die wirklich tolle Sachen geleistet haben, kaum jemand Deutsch kann, und wenn, dann sprechen sie falsches deutsch, häufig mit Fehlern. Manche sagen auch heute noch nach dreißig Jahren, na ja, ich spreche lieber türkisch als deutsch. Und das, finde ich, ist ein ganz komisches Signal, da denke ich schon, dass da einige Dinge falsch gelaufen sind.“ (4)

Das bestätigen auch Vertreter/innen eines Türkischen Elternvereins, die selbstkritisch anmerken, dass eine Reihe von Konflikten zwischen Lehrer/innen und türkischen Eltern nicht entstünden, wenn die Eltern ihre Position und die ihres Kindes sprachlich besser darstellen könnten. Türkische Elternvereine¹⁸ müssen in diesem Zusammenhang sowohl in telefonischen und persönlichen Beratungen, als auch bei Informations- und Aufklärungsveranstaltungen bzw. -seminaren viel Vermittlungsarbeit leisten und türkischen Eltern bewusst machen, dass ihre Kinder nur dann gute Bildungschancen in Deutschland haben, wenn sie sie dabei unterstützen, deutsch zu lernen. Ein Zeichen dafür, dass der Bedarf groß ist, sind die in der Zwischenzeit entstandenen türkischen Kitas und sogenannte Schularbeitszirkel, die nach einem zweisprachigen und interkulturellen Konzept arbeiten.

Diese Beobachtung wird von außen bestätigt. Der/Die befragte Leiter/in einer Jugendeinrichtung nimmt wahr, dass die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft selbst über eingeschränkte oder mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen.

„Es ist nicht unbedingt der muslimische Hintergrund, es ist manchmal ein Problem der Sprache der Eltern.“ (11)

Wenn Eltern die deutsche Sprache nicht so beherrschen, dass sie notwendige Formulare lesen können, dann lassen sie sich in der Regel auch nicht bezüglich der weiteren Schullaufbahn ihrer Kinder beraten, wird in von der Interviewpartnerin angemerkt. Darüber hinaus können sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben keine wirkliche Hilfe sein.

Auf der anderen Seite wird die deutsche Schule von Migrantenorganisationen als abweisend gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlebt. Ein albanischer Imam kritisiert:

„Und dann in der deutschen Schule, da gibt es so eine Vorstellung, der kann ja nicht deutsch sprechen. Wenn ich mit einem albanischen Jungen spreche und frage, wie läuft' s, dann sagt der, gut, aber ich habe Probleme mit Deutsch. Warum, du bist hier geboren, du bist hier aufgewachsen. Ja, aber meine Lehrerin sagt, es fehlt mir da was. Ich glaube, der Einfluss ist viel zu stark. Jeder macht Fehler in der Sprache. Die Lehrerin muss ein bisschen locker sein und ein bisschen Mut geben, und nicht immer sagen, du hast Probleme. Perfekt ist niemand. Das sehe ich als eine Sache, unter der die Schüler leiden. Da sollte man anders reagieren als Lehrer.“ (1)

Diese Einschätzung findet ihre Entsprechung in der Fachliteratur: „Schule ist an der dominanten Kultur ausgerichtet – in Deutschland wie überall. Ihr Selektionsmaßstab ist monokulturell. Inhomogenität wird nicht zugelassen oder als Tatsache anerkannt. Schule als ‚Normierungsanstalt‘ par excellence tendiert dazu, die Unterschiedlichkeit der Schüler/innen eher zu sanktionieren als akzeptierend auf sie einzugehen. ... Sie vermittelt normierte Wissensbestände und ‚deutsche Kultur‘, ohne auf andersartige Sozialisationsbedingungen und die Vielfalt von Lebenswelten bei ausländischen und deutschen Kindern einzugehen.“¹⁹ Mit dieser

¹⁸ Vgl. Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.): 20 Jahre Elternarbeit – 1985 – 2005 – Eine Dokumentation des Türkischen Elternvereins in Berlin-Brandenburg e.V., Berlin 2005.

¹⁹ Dietrich, 2001.

Leerstelle, mit dieser nicht genutzten Chance machen Migrantenkinder und ihre Eltern an regulären Schulen immer wieder negative, enttäuschende Erfahrungen. Neuerdings wird in der Gründung von privaten Schulen für Migrantenkinder ein Ausweg gesehen. Als erste Schule der türkischen Community Nordrhein-Westfalens hat 2006 das Privatgymnasium Eringerfeld in Geseke mit 170 Schüler/innen aus Migrantenfamilien den Unterricht begonnen.

Rolle familiärer Strukturen und Bindungen

Mehrere Interviewpartner/innen unterstreichen, dass die Familie bei Migrant/innen eine ganz entscheidende Rolle spielt.

„Meine Wahrnehmung ist die: Je unsicherer das soziale Leben für Migranten wird, je mehr soziale Problemlagen in Kombination entstehen, umso mehr wird der Halt und die Rolle der Familie immer wichtiger.“ (2)

So formuliert es ein/e türkische/r Experte/in, und er/sie weist darauf hin, dass für viele Einwandererkulturen die Familie – „sie ist soziales Gefüge, Werte- und Normengeber“ (2) – per se eine andere Funktion habe als für Deutsche.

Ein/e andere/r türkische/r Experte/in geht zum einen auf die Ambivalenz ein, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft in ihren Familien erleben, zum anderen aber auch zugleich auf die ausgeprägte Familienbezogenheit in Migrantenfamilien.

„Nun kann man aber schon sagen, dass die türkische Kultur in Teilen anders zusammengesetzt ist. Ich stelle fest, manche Dinge erscheinen mir heute erzkonservativ, aber durch sehr viel Wärme und Herzlichkeit scheinen sie so, dass man sie als Jugendlicher akzeptiert, weil man dafür ja auch diese Nähe der Familie hat, die Geschlossenheit, die Wärme. Ich bin die zweite Generation, die haben viel Negatives erlebt in dieser Gesellschaft, mehr oder weniger, jeder für sich und anders. Einige sind natürlich voll in ihr aufgegangen. Ich habe ein Umfeld von im Beruf stehenden, erfolgreichen Frauen, aber auch Männern, die sich besinnen und fragen: Wo ist denn mein Halt in dieser Gesellschaft? Wo ist der Halt für mein Kind? Bin ich hier anerkannt? Für viele fällt die Antwort negativ aus. Ich glaube, dass das unbewusst bei ganz vielen eine Rolle spielt.“ (4)

Aus der Sicht eines Imam liegt eine große Kluft zwischen den Erwartungen von Eltern in Migrantenfamilien an ihre Kinder und der Lebensrealität, die Kindern und Jugendliche heute außerhalb ihrer Elternhäuser, vor allem in der Schule, erleben.

„Die Verbindung des Kontakts zwischen Schule und Eltern das funktioniert nicht so, denke ich. Woher kommt das? Das kommt von der Mentalität, von der Tradition. Ein ganz anderes Land, ein ganz anderes System. Vielleicht kommt es daher: Die Familie ist bei uns sehr wichtig für die Kinder. Traditionell haben wir starke Familien. Jetzt ist das was anderes, jetzt sind die Kinder viel selbständiger als früher. Früher waren wir in meiner Familie sehr eng verbunden, ich habe meiner Familie alles erzählt, ich habe alles bekommen, und es gab eine gute Kommunikation zwischen meinen Eltern und

mir. Aber jetzt fühlen sich die Kinder viel selbständiger als früher und die Kommunikation zwischen beiden Generationen funktioniert nicht so gut. Warum ist das so? Ich kann das nicht erklären. Aber jetzt, wenn man zu den Kindern was sagt, dann sagen die nein, das will ich nicht. Wir kannten diese Konflikte nicht. Das ist Erziehungssache. Wir wurden so erzogen. Wir versuchen, auch unsere Kinder so zu erziehen, aber das geht nicht. Heute lernen die Kinder eine andere Weltanschauung in der Schule. Und dann haben sie zwei Weltanschauungen, von zuhause und von der Schule und dann noch von der Gesellschaft und von den Kindern selbst. Das ist ein bisschen kompliziert.“ (1)

Migrant/innen sind in vielen Lebensbereichen erhöhten Belastungen und Risiken wie Armut, Arbeitslosigkeit, Bildungs- und Ausbildungsdefiziten ausgesetzt. „Zum äußeren Druck kommen noch die innerpsychischen und innerfamiliären Konflikte, die sich aus den kulturellen und sozialen Umbrüchen der Migrationsbiographie ergeben: insbesondere Geschlechts- und Generationsrollenkonflikte.“²⁰ Die Aussage des Imam spiegelt eine gewissen Enttäuschung wider und macht, wie Kandil schreibt, deutlich, „wie wenig von ihrer bisherigen Sozialisation, aber auch Bildung her eine große Zahl von Migrant/innen auf das Leben in einer modernen, komplexen Gesellschaft europäischen Zuschnitts vorbereitet sind.“²¹

Rolle der Religion

Es ist bereits festgestellt worden, dass Konflikte immer häufiger auch dadurch entstehen, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer religiösen Identität angegriffen und bei der Ausübung religiöser Riten durch die Regeln der deutschen Gesellschaft behindert fühlen. Von der Kopftuch-Debatte²² war schon die Rede.

„Der Mensch kann nicht ohne Anerkennung seiner Person im Ganzen in einer Gesellschaft leben. (Aber) dieses permanente den Islam-kritisch-sehen, bestimmte Dinge, die in der Welt allgemein problematisch sind, zu fokussieren auf den Islam. Den Islam als Projektionsfläche für die eigenen Defizite zu sehen.“ (6)

Die fehlende Anerkennung trägt aus der Sicht eines/einer muslimischen Expert/in stetig zu einer Verhärtung der Fronten zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Migrant/innen bei.

Ein/e türkische/r Interviewpartner/in warnt vor dieser Entwicklung und fordert:

„Weg von der Theologie bitte, weg von irgendwelchen Interpretationen, die immer nur nach hinten losgehen können. Dann kommt nämlich das Gefühl auf: wie kommt denn dieser Christ, der nicht mal seine Religion kennt, dazu, meine Religion zu interpretieren.“ (4)

²⁰ Gaitanides, 1995.

²¹ Kandil, 1996.

²² Yasemin Karakasoglu: Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Kopftuch-Debatte, www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/kopftuch/, 11.12.2006.

Das sei dann auf einmal eine ganz andere Ebene und führe zwangsläufig zu Aggressionen.

Für Kandil scheint das Grundproblem darin zu liegen, dass der Stellenwert der Religion aufseiten der muslimischen Zuwanderer/innen und aufseiten der deutschen Bevölkerung erhebliche Differenzen aufweise. Daher ließe sich feststellen, „dass es in einer säkularistischen Gesellschaft, in welcher Religion lediglich eine von vielen Facetten der Wirklichkeitsdefinition darstellt, eigentlich nicht wundert, dass Gruppen auffallen, die eine religiös dominierte Kultur (religious culture), wie sie die traditionale islamische Kultur noch immer in hohem Maße bildet, pflegen und regelrecht leben wollen, jedenfalls nach eigenem Verständnis und Selbstverständnis.“²³

Rolle unterschiedlicher Wertvorstellungen

Zu den Ursachen für das Zustandekommen von Konflikten im interkulturellen Kontext, mit denen sich Migrantenorganisationen beschäftigen müssen, gehören zweifellos auch unterschiedliche Wertvorstellungen verglichen mit denen der Mehrheitsgesellschaft, mit denen Migrantenfamilien ihr Handeln begründen bzw. rechtfertigen. Von interkulturellen Konfliktvermittler/innen wird in diesem Zusammenhang auf extreme Unterschiede hingewiesen.

„Mir fällt bei unterschiedlichen Wertvorstellungen der klassische Ehrenmord ein oder das ‚Familie über alles‘. ...Das ist wirklich ein interkultureller Konflikt, der hier auftaucht. Und wenn bei Mädchen immer noch Zwangsheirat ein Thema ist, dann sind das einfach andere Wertvorstellungen.“ (8)

Von einem/r türkischen Experten/in wird bedauert, dass es in Konflikten oft nicht wirklich um unterschiedliche Wertvorstellungen geht:

„Wenn ich sage, du trägst ein Kopftuch und das ist ein Symbol für die Unterdrückung der Frau, dann habe ich schon abgelenkt in Wirklichkeit. Weil die Frau, die vor mir steht, die habe ich noch nicht gefragt, ob sie es tragen will oder muss. Wenn sie es tragen will, dann geht es mich nichts an.“ (4)

Aus ihrer Sicht spielen vielmehr (fehlende) Wertschätzung und Respekt eine zentrale Rolle.

Ökonomische Gründe

Auch ökonomische Gründe führen zu Konflikten zwischen Migrantenfamilien und der Schule. Ein Imam berichtet, dass die meisten Mitglieder seines Islamisch-Albanischen Kulturzentrums einfache Arbeiter sind, deren Hauptzeit dafür verwendet wird, die Existenz der Familie zu sichern.

„Und dann versuchen wir auch, zu den Eltern zu sagen, das Kind muss in die Schule, auch wenn unsere Leute so einfache Arbeiter sind. Die können nicht so viel Zeit mit der Jugend verbringen. Die müssen sich um die materielle Situierung kümmern.“ (1)

²³ Kandil, 1996.

Soziale Gründe

In den Interviews wird immer wieder von gravierenden sozialen Problemen gesprochen, mit denen Migrantenfamilien konfrontiert sind, die zu Konflikten in interkulturellen Kontexten führen. Auch hier wird Armut an erster Stelle genannt. Aber auch über Wohnungslosigkeit und Gewaltprobleme wird gesprochen, vor allem in sozialen Brennpunkten, wo es wenig Infrastruktur, wenig Beratungsangebote gibt. Und wenn es sie gibt, dann oft nicht in den Sprachen, die die Menschen benötigen.

„Und es kommt hinzu, dass viele dieser Menschen von der ersten Generation an, also der Erwachsenen, Erfahrungen gemacht haben, die sehr verletzend für sie waren, rassistische Erfahrungen, diskriminierende Erfahrungen. Viele Familien haben wirklich noch offene Wunden, die von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. ... Man kann nicht mittelschichtorientierte, weiße, christliche Konzepte nehmen und versuchen, damit Menschen zu erreichen, die so nicht erreichbar sind.“ (2)

Hier bringt ein/e türkische/r Experte/in ihrem/seinem Ärger darüber zum Ausdruck, wie wenig von Politik und Verwaltung das tatsächliche Ausmaß der schwierigen Situation von Kindern und Jugendlichen und ihren Migrantenfamilien erkannt und entsprechend reagiert wird.

Und ein/e andere/r, ebenfalls türkische/r Interviewpartner/in unterstützt diese Einschätzung durch ein Beispiel:

„Müssen wir den Blick nicht längst öffnen für viele Dinge, die im Leben dieser Menschen (Migrantenfamilien, A. d. Verf.) nicht ganz richtig laufen? Wenn man über die beiden Problemstandorte (in Hamburg, A. d. Verf.) Veddel oder Wilhelmsburg spricht, das ist nicht nur ein Migrationsproblem. In der Hauptsache ist es natürlich ein soziales Problem. Wären dahin nur reiche Menschen aus Istanbul gekommen, um das mal plakativ zu machen, dann hätten die die Veddel hoch aufgewertet, würden viele Steuern zahlen und es wäre längst ein Schickimicki-Stadtteil. Dann hätten wir wahrscheinlich auch noch Reibungspunkte, vielleicht kulturelle, das mag sein, aber es wären andere.“ (4)

Gesellschaftliche Gründe

Vieles, was bereits unter den sozialen Gründen gefasst worden ist, könnte man auch als gesellschaftliche Gründe klassifizieren. In diesem Zusammenhang taucht in den Interviews immer wieder die Tatsache auf, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien in der Regel von deutschen Lehrer/innen unterrichtet werden, die darüber hinaus, vor allem in Brennpunktregionen, oft einer anderen gesellschaftlichen Schicht angehören, und damit die alltäglichen Sorgen und Nöte ihrer Schüler/innen kaum wirklich verstehen können. Die Kommunikation und Verständigung sei mehrfach gebrochen, betonte ein/e türkische/r Experte/in.

„Mir ist aufgefallen, ich war in einer Klasse, dass beispielsweise die Lehrerin, die diese Grundschulkinder unterrichtete, die konnte sich überhaupt nicht mit denen identifizieren. Und ich habe mich im Nachhinein gefragt, woran das lag. Lag das nur daran,

dass das Türken waren? Ich glaube nicht. Ein großer Abstand war, dass die Lehrerin einer ganz anderen Schicht angehörte als die Kinder. Sie kam auch nicht aus diesem Stadtteil. Ich merkte einfach, die hatte die schon völlig aufgegeben, das machte sie in jeder Bemerkung mir gegenüber deutlich.“ (4)

Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten: Angebote, Vorgehensweisen und Methoden

Formen der konkreten Konfliktbearbeitung

Migrantenorganisationen halten kaum konkrete Angebote zu Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten vor, das ergeben die durchgeführten Interviews. Ein/e türkische/r Hochschullehrer/in, der/die seit vielen Jahren über Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung in der schulischen und außerschulischen Arbeit forscht, äußert folgende Einschätzung:

„Bisher gibt es solche Konzepte in Migrantenorganisationen meines Wissens nicht, bisher gehen Migrantenorganisationen eher reaktiv vor wie z.B. nach den Vorfällen in der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln.“ (5)

Hier gäbe es noch „viele Entwicklungsmöglichkeiten“ (3), auch im Hinblick auf den methodischen Umgang mit Konflikten. Ein erster Schritt sind sogenannte Tage der offenen Tür in Moscheen, um einer vermeintlichen „Geheimniskrämerei“ (3) entgegenzuwirken und Interessierte darüber zu informieren, was in einer Moschee geschieht, welche Schwerpunkte die islamische Religion setzt.

Bei genauerem Hinsehen haben sich natürlich auch in Migrantenorganisationen Formen des Umgangs mit Konflikten entwickelt, nur das Handeln im Alltag wird hier nicht ausdrücklich als konzeptionelles Vorgehen verstanden. Ein/e Vertreter/in eines türkischen Elternvereins berichtet z.B., dass bei konkreten Konflikten versucht wird, das Problem zu analysieren, notwendige Gespräche mit den Konfliktparteien zu führen und Verabredungen zu treffen.

Eine Ausnahme bildet das Projekt der RAA²⁴ ‚Interkulturelle Konfliktvermittler/innen in Essen‘, das über einen klaren konzeptionellen Ansatz zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten verfügt. Das Projekt ist zwar keine Migrantenorganisation im eigentlichen Sinne, aber in diesem Projekt arbeiten überwiegend Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund, die selbst wiederum in Migrantenorganisationen aktiv sind, Probleme in diesem Feld also sowohl von innen als auch von außen kennen.

„Wir sind in der glücklichen Lage, dass wir hier die Einsatzzentrale haben, dass die Finanzierung steht, dass die interkulturellen Vermittler, die mit der Methode der Mediation arbeiten, bezahlt werden, normalerweise läuft das auf Ehrenamt.“ (8)

²⁴ Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V.

Bei aller guten Ausstattung wird bedauert, dass keine Prävention geleistet werden kann, da dies den Rahmen sprengen würde.

„Die Zusammenarbeit mit der Schule wäre aus meiner Sicht auch ein Bereich, der von Migrantenselbstorganisationen gefördert werden müsste, diese Thematiken zu besprechen, in den Vereinen, Moscheevereinen, einfach thematische Abende müsste es geben, um Eltern mit Migrationshintergrund noch viel besser zu informieren.“ (8)

In jedem Konflikt wird gehandelt. In den Interviews ist deutlich geworden, dass Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten jeweils individuell erfolgt. In den Migrantenorganisationen hat unsere Forschungsfrage nach Konzepten eher Ratlosigkeit ausgelöst.

In der befragten (deutschen) Jugendeinrichtung wird die Leitlinie zum Umgang mit Konflikten von dem/der Leiter/in in folgender Weise beschrieben:

„Wir gehen nicht in die Richtung, dass wir richtig Streitschlichter ausbilden oder dass sich unsere Jugendlichen ausbilden lassen zu Streitschlichtern, aber es entwickelt sich hier in dem Zusammenleben, dass es Jugendliche gibt, die durchaus Verantwortung übernehmen oder denen wir auch die Verantwortung übertragen. Und darunter sind bewusst auch viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wir versuchen, sie sehr stark mit einzubeziehen, einzubinden in Verantwortlichkeiten und einfach zu sagen: Versuch das mal zu regeln. Also ihnen da auch viel Unterstützung und Hilfe zu geben, dass die Jugendlichen einerseits untereinander ihre Konflikte regeln oder dass es eben Jugendliche gibt, die sehr gezielt dann auch eingreifen und sagen, ruhig, was ist hier los? Das ist etwas, was wir sehr stark fördern.“ (11)

Er/Sie weist darüber hinaus darauf hin, dass gerade bei der Bearbeitung von Konflikten die Sprache bzw. die Verständigung eine zentrale Rolle spielt. Wenn sich Kinder und Jugendliche nicht gut ausdrücken können, um ihre Sicht auf den Konflikt deutlich zu machen, präsentieren ihre Mitarbeiter/innen den Kindern und Jugendlichen oft Beispiele aus dem Sport und regen sie an, einen fairen Wettkampf auszutragen. Der Einrichtung ist es wichtig, den Konflikt auf eine eher spielerische, sportliche Ebene zu bringen.

Eine Form der konkreten Konfliktbearbeitung ist die Vermittlung zwischen Organisationen und/oder Institutionen bei Konflikten in interkulturellen Kontexten in der Nachbarschaft oder mit dem Arbeitgeber oder der Schule, berichtet die Leiterin einer interkulturellen Beratungsstelle. Auch zwischen verschiedenen Einwanderungsgruppen müssen Konflikte begleitet werden. Gerade die Vermittlung zwischen Migrantenfamilien und der Schule wird als ein wichtiges Thema benannt:

„Wir sind dann in die Klasse eingeladen worden und haben mit dem Gemeinschaftskundelehrer zusammen das Thema (Vorurteile) bearbeitet. Und später hat ein Teil des Lehrerkollegiums sogar einen Workshop bei uns in der Beratungsstelle mitgemacht.“ (2)

Ein/e türkische/r Experte/in berichtet von einem besonders gelungenen Projekt zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, bei dem eine Initiativgruppe von Lehrerinnen so-

genannte Patenschaften für Mädchen mit Migrationshintergrund übernommen haben. An diesem Projekt sind nur Frauen beteiligt.

„Da haben sich Lehrerinnen hingesetzt und Mädchen Unterricht gegeben und gesagt, hört mal zu, ihr müsst euch nicht doof anmachen lassen von anderen Lehrern, wir bringen euch zum Abitur. Und das haben sie auch getan. Die hatten immer eine irre-lange Warteliste. Und dann haben die ersten fertig studiert und haben sich da selber mit eingeklinkt. Ein tolles Projekt. Man merkt da auch, dass da auch an der Psyche gearbeitet wird, nicht nur am Wissen. Immer auch an der Stabilisierung des Menschen, an dem Selbstbewusstsein.“ (4)

Berücksichtigung besonderer Aspekte bei der Konfliktbearbeitung

In den Interviews wird eine ganze Reihe von besonderen Umgangsweisen bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten beschrieben.

Verbesserung der Erreichbarkeit von Migrantenfamilien

Ein häufiges Problem besteht darin, bei Konflikten in interkulturellen Kontexten Kontakt zu den Eltern von Beteiligten herzustellen. Die herkömmlichen Methoden, die es im deutschen Schulsystem gibt, die Eltern über Briefe zu erreichen, führen oft nicht zum Erfolg. Wenn dann versucht wird, die Eltern telefonisch zu erreichen, „hat sich möglicherweise die Handynummer geändert und einen Festanschluss gibt es nicht. Wenn man ein Elternteil dann tatsächlich irgendwann ans Telefon bekommt, dann gibt es meist auch noch Verständigungsschwierigkeiten.“ (8) Die interkulturellen Konfliktvermittler gehen bei Konflikten in interkulturellen Kontexten anders vor. Sie besuchen die Migrantenfamilien, ohne vorher anzurufen, schauen einfach vorbei und suchen das Gespräch, und zwar in der jeweiligen Sprache der besuchten Familie.

„Das ist ja die Stärke unserer interkulturellen Vermittler, dass sie halt bilingual sind, dass sie aus den Kulturkreisen kommen. Wir versuchen, wenn jemand aus Marokko anruft, auch darauf einzugehen und jemanden aus Marokko als Konfliktvermittler hinzuschicken. Und somit ist dann im größten Teil der Fälle auch die Kenntnisse über die kulturellen Hintergründe gewährleistet.“ (8)

In diesem Zusammenhang wird noch einmal unterstrichen, wie wichtig es ist, in Konflikten Vertreter/innen von Migrantenorganisationen hinzuzuziehen, die in der Regel eine gewisse Autorität darstellen und das Vertrauen der Menschen mit Migrationshintergrund genießen.

In einer Beratungsstelle für muslimische Frauen und junge Mädchen, die ausnahmslos von Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund betrieben wird, haben diese sich Gedanken dazu gemacht, wie Elternabende aussehen müssen, damit sie auch tatsächlich besucht werden (können).

„Müssen Elternabende abends um acht Uhr sein, sodass viele junge Mütter nicht kommen können, weil es im Winter zu dunkel ist, weil sie mit den Kindern zu tun ha-

ben? Dann haben wir mal ausprobiert, nachmittags Elternnachmittage zu machen und das war eine sehr gute Erfahrung. Da waren sie da.“ (6)

In derselben Einrichtung wird schon seit längerer Zeit bei sprachlichen Problemen eine Übersetzung durch andere Eltern organisiert. Auch dieses Vorgehen hat sich in der Zwischenzeit eingespielt und bewährt.

„Die Mütter sind häufig diejenigen, die sich engagieren, die sich auch schon mal an Projekte bzw. Beratungsstellen wenden. Eigentlich gehen sie nicht so schnell auf andere zu, also die würden sich nicht in eine deutsche Gruppe setzen, weil sie auch gar nichts verstehen würden, aber sie gehen dann schon mal, wenn sie hören, dass da eine türkischsprachige Sozialarbeiterin ist.“ (4)

In einem weiteren Aspekt zur Erreichbarkeit von Migrantenfamilien wird das Bildungsniveau von vielen Migrant/innen, vor allem in sogenannten Brennpunktregionen, von den befragten Expert/innen angesprochen. Sie halten fest, dass Migrant/innen der ersten Generation und zu einem wesentlichen Teil auch die der zweiten Generation zu den relativ bildungsfernen Schichten gehören, die zu einem großen Teil als Arbeiter/innen oder Angestellte mit einem relativ niedrigen Bildungsniveau beschäftigt sind. Das findet seine Bestätigung in der Fachliteratur.²⁵ Daher wird von den Befragten darauf hingewiesen, dass sich gerade viele ältere Frauen von den Erwartungen der Schule völlig überfordert fühlen. Mit Konzepten, die an der Mittelschicht orientiert seien, könne man diese Frauen bzw. Eltern nicht erreichen, so die Einschätzung eines/r türkischen Expert/in. Von türkischen Elternvereinen wird gefordert, das Unterrichtsfach Türkisch an deutschen Schulen einzuführen, um die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft zu verbessern. Das, so wird auch von Dietrich²⁶ beschrieben, wäre ein wirkungsvolles Mittel, um Konflikte in interkulturellen Kontexten zu reduzieren.

Gezielte Förderung von Kindern und Jugendliche aus Migrantenfamilien

Dieses Thema beschäftigt viele Mitglieder von Migrantenorganisationen, geht es doch damit um die Zukunft ihrer Töchter und Söhne. Mütter kommen beispielsweise in die befragten Beratungsstellen, um sich zu erkundigen, wie sie ihren Kindern, vor allem ihren Töchtern, die sich in der Mehrheitsgesellschaft einmal besser zurechtfinden sollen als sie selbst,²⁷ Nachhilfeunterricht organisieren können. Sie sind sich im Klaren darüber, dass sie ihre Kinder nicht selber fördern können, daher fragen sie an und sind auch zu finanziellen Opfern bereit.

„Das macht doch sehr deutlich, wie wichtig ihnen das ist und dass sie gleichzeitig über ihre eigenen Grenzen Bescheid wissen.“ (2)

„Immer wieder begegnen mir Frauen, die sagen, ich verstehe dies nicht und ich verstehe das nicht. Und mein Kind soll auf einmal auf eine andere Schule gehen. Kaum eine durchdringt das deutsche Schulsystem. Wie auch, ist ja auch schwer. Da fehlt es

²⁵ Şen, 1996.

²⁶ Dietrich, 2001.

²⁷ Vgl. Waltz, 1996.

an einem Menschen, der der Mutter das erklären kann und in ihrem Gesicht auch sieht, ob sie es verstanden hat. Und wo die sich auch traut, zurückzufragen.“ (4)

Eine andere Form der Förderung besteht darin, immer wieder um Verständnis dafür zu werben, was in Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor sich geht, wenn es zu Konflikten in interkulturellen Kontexten kommt. Aufgrund vielfältiger negativer Erfahrungen fühlen sich migrantische Jugendliche häufig ausgeschlossen. „Die ethnische Fremdzuschreibung wird so unter Umständen zum Auslöser für die Bildung einer ethnischen Identität. Als Reaktion auf Ausgrenzung kann nun eine Distanzierung von der Mehrheitsgesellschaft und die Etablierung ethnischer Normen und Verhaltensstandards erfolgen.“²⁸

„Ich würde immer herausfinden wollen, wie kommt es, dass jemand so aggressiv wird, dass er sich so minderwertig fühlt. Warum kann er sich nicht verbal auseinandersetzen, kennt er das nicht, hat er das nicht gelernt? Wird er ständig angemacht? Das ist etwas, was an manchen vorbei geht. Die Menschen stecken viel ein, wenn sie hier als Ausländer leben. Vieles, was den anderen gar nicht auffällt. Das können doofe Witze sein, die in der Klasse gemacht werden, oder eine blöde Bemerkung vom Lehrer, der sich dessen überhaupt nicht bewusst ist. Das können ganz viele Dinge sein, die sich da ballen. Und irgendwann tickt dieser Mensch dann aus. Nein, das ist keine Entschuldigung, aber der Versuch einer Erklärung.“ (4)

In diesem Zitat bemüht sich ein/e Expert/in mit Migrationshintergrund zu verstehen, warum Kinder und Jugendliche in Konflikte mit interkulturellen Kontexten verwickelt sind. Wird mit den Kindern und Jugendlichen in der Schule fair umgegangen? Erfahren sie bei der Polizei eine Gleichbehandlung wie deutsche Jugendliche? Nehmen sie eine Verletzung ihrer Rechte wahr? Die persönlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen eine zentrale Rolle für ihr Verhalten in Konflikten. Strobl beschreibt, dass Opfererfahrungen einer ethnischen Minorität in der Regel soziale Folgen haben: „Opfererfahrungen können unter ungünstigen Bedingungen Misstrauen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen wecken.“²⁹

Generationskonflikte erkennen

In Migrantenorganisationen wird nicht gern darüber gesprochen, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten auch etwas damit zu tun haben können, dass sich innerhalb von Migrantenfamilien, die seit langem in Deutschland leben, Rollenbilder von Eltern und Kindern, Männer und Frauen, verschoben haben. Zudem passen oft die Erwartungen von Eltern an ihre Kinder nicht mehr zu den Vorstellungen, die sich junge Migrant/innen von ihrem Leben in Deutschland machen. Ein Imam meint zum Thema Konfliktbearbeitung:

²⁸ Rainer Strobl: Soziale Folgen von Opfererfahrungen einer ethnischen Minorität, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt a.M. 1996.

²⁹ Strobl, 1996.

„Wir haben nichts besonderes, aber wir geben religiöse Empfehlungen. Wie kann man Kindern eine Chance geben? Was kann man machen, wenn was schief geht? Wir haben keine speziellen Programme, nur wenn das Thema kommt, dann sprechen wir darüber. Wir machen manchmal Vorträge über die junge und alte Generation, wie soll es da sein? Was für Pflichten haben Eltern und Kinder nach islamischer Regel? In islamischen Büchern steht, Kinder sollen erzogen werden für ihre Zeit. Jede Generation hat eine eigene Zeit, eine eigene Kultur, eine eigene Form. Die sollen für ihre Zeit vorbereitet sein. Ein Kind muss in seine Zukunft investieren.“ (3)

In diesem Zitat wird der Zwiespalt deutlich, in dem sich muslimische Eltern in Deutschland befinden, zum einen sollen sie nach islamischen Regeln und wollen auch ihre Kinder auf ein Leben in diesem Land gut vorbereiten, sie nach Kräften fördern, ihnen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, zum anderen wollen sie aber auch verhindern, dass die Kinder ihre Wurzeln vergessen, mit den Traditionen brechen, überkommene Werte nicht mehr für wichtig erachten. Dieser Zwiespalt ist Thema in vielen Beratungsgesprächen mit Migrantenfamilien, nicht nur in religiösen, sondern auch in säkularen Migrantenorganisationen.

Einschätzungen zum Erfolg

In den Interviews wurde gefragt, wie erfolgreich der Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten eingeschätzt und woran Erfolg gemessen wird.

„Ich glaube, wir können vielen Kindern und Jugendlichen, jungen Erwachsenen etwas mitgeben für ihren Lebensweg. Wir können sie stärken. Wir können ihnen ein zweites Zuhause bieten und wir schaffen etwas, was viele sehr stark nutzen und brauchen. Wir können als Ansprechpartner fungieren, und das wird sehr stark nachgefragt.“ (11)

Die Bilanz, die der/die Leiter/in einer Jugendeinrichtung, die zu einem hohen Anteil von Migrantenkindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien besucht wird, zieht, trifft auch für die befragten Migrantenorganisationen zu. Auch dort wird es als eindeutiges Zeichen für eine erfolgreiche Arbeit gewertet, dass die Angebote für Migrant/innen sehr gefragt sind.

Interkulturelle und sprachliche Kompetenz der Mitarbeiter/innen wird von den interviewten Expert/innen ebenfalls als ein Erfolgskriterium angesehen. Über interkulturelle Kompetenz verfügt man nicht per se deshalb, weil man einen Migrationshintergrund hat. Hier sind spezifische Schlüsselqualifikationen, die über Aus-, Fort- und Weiterbildungen erworben werden können, erforderlich. Migrantenorganisationen haben, zumal wenn sie interkulturelle Teams bilden, den großen Vorteil, in verschiedenen Sprachen auf Ratsuchende zugehen zu können. Ein Vertrauensvorschuss ist ihnen gegenüber anderen Beratungseinrichtungen für Nichtdeutsche sicher.

„Wir können mit sechs Mitarbeiterinnen in Teilzeit, jede mit eigenem Migrationshintergrund unterschiedlichster Art, in 14 Sprachen beraten. Das ist ein Riesenfundus, aus dem wir schöpfen, von polnisch, russisch bis kurdisch, arabisch.“ (2)

Nicht zuletzt dieser Tatsache verdankt eine interkulturelle Beratungsstelle ihren hohen Zulauf. Die Beratungsarbeit könnte ständig erweitert werden, wenn das die Kapazitäten und Ressourcen zuließen.

Öffentlichkeitsarbeit, die Migrant*innen tatsächlich erreicht, wird als ein weiteres Erfolgskriterium bewertet.

„Wo wir nicht genügend bekannt sind, das ist bei den Bürgern selber, die nicht wissen, dass es uns gibt. Da reicht es auch nicht aus, einmal pro Jahr in der Presse was zu veröffentlichen. Wenn dann akut so ne Situation ist, denkt man nicht dran.“ (8)

Bei den Institutionen dagegen hat es sich herumgesprochen, dass sich die interkulturellen Konfliktvermittler*innen bereits in vielen schwierigen Konfliktsituationen als ausgesprochen hilfreich erwiesen haben. Die Polizei, Schulen und Kindergärten greifen gern auf dieses Angebot zurück. Aber auch durch den Ausländerbeirat oder durch Migrant*innenorganisationen werden Konflikte an die interkulturellen Konfliktvermittler*innen weitergeleitet. Derzeit wird daran gearbeitet, die Öffentlichkeitsarbeit zu optimieren, um vor allem für die Migrant*innen erreichbar zu werden.

Darüber hinaus sehen Migrant*innenorganisationen es aus der Sicht der befragten Expert*innen als Erfolg und Anerkennung an, wenn sie für ihre Aktivitäten Förderungen, entweder von öffentlicher und/oder privater Seite erhalten. Denn Migrant*innenorganisationen bedürfen genau wie andere freie Träger der materiellen Förderung, zumindest in der Startphase, um sie arbeits- und vernetzungsfähig zu machen. Hier wird vieles durch Spenden der türkischen bzw. anderer Migrant*innen-Communities und ehrenamtliche Arbeit geleistet.

Deutungsmuster der Vertreter*innen von Migrant*innenorganisationen

Benachteiligung

Vertreter*innen von Migrant*innenorganisationen deuten das Entstehen von Konflikten in interkulturellen Kontexten vor dem Hintergrund der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrant*innenfamilien gegenüber den jungen Menschen der Mehrheitsgesellschaft. Je mehr Ausgrenzung im Bezug auf Bildung und Ausbildung erfahren wird, je größer die Perspektivlosigkeit eingeschätzt wird, umso deutlicher werden nicht die jungen Migrant*innen selbst für ihr Handeln verantwortlich gemacht

Unkenntnis über kulturelle Unterschiede

Wenn Konflikte in interkulturellen Kontexten gezielt beleuchtet werden, ist häufig feststellbar, dass das genauere Wissen um kulturelle Unterschiede, Rituale und Verhaltensweisen genauso fehlen, wie die Toleranz, das Andere, das Fremde, die Differenz zu akzeptieren.³⁰

„Wir haben dem Mann wirklich lang und breit erklärt, warum bei muslimischen Familien Schuhe ausgezogen werden oder auch bei nichtmuslimischen, bei arabischen und türkischen. Dass die eben ihre Teppiche haben und dass sie die Straße als dreckig betrachten und dass das Abputzen allein nicht genügt. Und dass die auch beten auf diesen Teppichen. Das war ein Aha-Effekt. Das Wissen darüber fehlt. Die Begegnung fehlt.“ (2)

Vorurteile

Ein in Migrantenorganisationen weitverbreitetes Deutungsmuster für Konflikte in interkulturellen Kontexten ist die Annahme, dass gegen die unüberwindlichen Vorurteile auf der anderen Seite, z.B. in der Schule, sowieso nichts zu machen sei. Ein häufig auftretender Konflikt mit der Schule, in dem es um die Teilnahme von Mädchen am Sportunterricht geht, verschärft sich immer dann, wenn Migrantenorganisationen die Eltern in ihrer Haltung bestärken, sich überhaupt nicht mit der Schule auseinander zu setzen, nicht den Dialog zu suchen. Hier ist es auch für die interkulturellen Konfliktvermittler/innen schwer, Migrantenorganisationen davon zu überzeugen, ihren Einfluss auf die Eltern zum Wohle des Kindes geltend zu machen. Zwei Haltungen stehen sich gegenüber: Die Eltern und u. U. auch eine beteiligte Migrantenorganisation, z.B. ein Türkischer Elternverein, meinen das Beste für das betroffene Mädchen zu tun, wenn sie sie vom Sportunterricht fernhalten. Die Schule hat ebenfalls das Wohl des Kindes im Blick, indem sie die Beteiligung am Sportunterricht fordert.

„Die Selbstorganisationen ziehen sich auch gerne auf die Seite zurück, das sind alles nur Vorurteile. Aber man braucht viel Überzeugungskraft, die Selbstorganisationen dahin zu kriegen, zum Beispiel Infoveranstaltungen durchzuführen, um das deutsche Schulsystem zu erläutern, um die Schwierigkeiten anzusprechen, um die Bedeutung von Schulmaterial, pünktlichem Erscheinen im Gespräch weiterzugeben.“ (8)

Opferhaltung

Ein/e türkische/r Expert/in bietet ein weiteres Deutungsmuster an:

„Mein Hauptblick ist, sobald mir ein Problem geschildert wird, herauszufiltern, geht es jetzt darum, dass jemand den Ausländer nicht mag und ob jemand den wirklich erniedrigen will. Oder denkt sich derjenige, der Ratsuchende zuviel in diese Richtung? Es kommt häufig vor in der Praxis, dass ich sage, das und das spricht erst mal gegen

³⁰ Gudrun Jakubeit / Karl Schattenhofer: Fremdeitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden, Neuwied, Neue Praxis 5/96.

dein eigenes Verhalten. Und du kommst und sagst, der mag mich nicht, weil ich Türke bin. Und das andere fällt aber dann hinten runter, auch in seiner eigenen Wahrnehmung. Weil er sich ja dann vielleicht selbst eigene ernsthafte Fehler eingestehen müsste.“ (4)

Es sei für Migrant/innen auch ein Stück bequem geworden, gelegentlich diese Opferhaltung einzunehmen, so sein/ihr Resümee.³¹

Ausländerfeindlichkeit

Alle Interviewpartner/innen, die sich durchgängig seit langem mit der Situation von Migrant/innen in Deutschland beschäftigen, sprechen immer wieder von der Ausländerfeindlichkeit, die man überwiegend in Deutschland antrifft. Ein Imam bringt es auf den Punkt:

„Irgendwie muss man bereit sein, so ein Klima zu schaffen, dass ein Ausländer sich wirklich als Teil der Gesellschaft fühlen kann. Er darf nicht immer fremd bleiben (müssen, A. d. Verf.). Dieses Gefühl muss stärker werden, von beiden Seiten. Nur wenn von beiden Seiten Akzeptanz da ist. Dieses Klima zu schaffen, das ist ein Prozess, der braucht viel Energie von beiden Seiten. Irgendwie darf man sich dem anderen nicht versperren.“ (3)

Auch die Erfahrungen der interkulturellen Konfliktvermittler/innen zeigen, dass Migrant/innen das Verhalten von Deutschen oft als ausländerfeindlich einstufen.

„Es ist ganz schnell, dass die (Migrant/innen, A. d. Verf.) sagen, die sind alle ausländerfeindlich. Wir dürfen abends nicht laut sein. Alle schimpfen. Wir haben nun mal Großfamilien. Warum schimpfen alle auf die Kinder? Deutsche sind ausländerfeindlich, sind kinderfeindlich. Da wird dann viel pauschalisiert. Und genauso, wie diese Vorurteile pauschalisiert werden, kommen die aber auch zurück.“ (8)

Die Ausländerfeindlichkeit der Mehrheitsgesellschaft ist ein weiteres Deutungsmuster von Vertreter/innen von Migrantenorganisationen für Konflikte in interkulturellen Kontexten.

Aus der Sicht der in diesem Rahmen interviewten Vertreter/innen von Migrantenorganisationen scheint es so zu sein, dass im Wesentlichen die Mehrheitsgesellschaft verantwortlich dafür ist, dass es überhaupt zu Konflikten in interkulturellen Kontexten kommt.

³¹ Henryk M. Broder: Die Opferlüge. Muslimische Migranten scheitern nicht an der Gesellschaft, sondern an ihrer eigenen Verantwortungslosigkeit, Cicero, 9/2006.

Rahmenbedingungen für die Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten

Ressourcen zur Konfliktbearbeitung

Befragt nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen sind bei allen interviewten Migrantenorganisationen nicht so sehr die finanziellen Mittel das Problem. Kritik richtet sich vor allem an Mitarbeiter/innen von Ämtern und Behörden, die in keiner Weise auf die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund vorbereitet sind.

Eine interkulturelle Beratungsstelle sieht, abgesehen von der finanziellen Ausgestaltung, gravierende Mängel bei der Zusammenarbeit mit Behörden und Institutionen.

„Wir sind so etwas wie eine erste Sondierungsstelle, auch weil wir die sprachlichen Möglichkeiten haben, alle Mitarbeiter/innen sind mindestens bilingual, und versuchen dann bei bestimmten Themen, für die es Fachdienste gibt, zu vermitteln. Das ist bisher nicht optimal, da muss sich noch besonders viel bewegen, Stichwort: interkulturelle Kompetenz von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in den Regeldiensten. Weil wir – entgegen unserem Auftrag zu vermitteln – seit Jahren die Erfahrung haben, es läuft andersrum: Die Regeldienste schieben die Leute an uns ab, weil sie sich sprachlich, kulturell oder wie auch immer nicht darum kümmern können.“ (2)

Auch die Schule bzw. die Lehrer/innen trifft starke Kritik.

„Da hat man gemerkt, obwohl diese Pädagogen seit Jahren mit Kindern arbeiten, sogar auch die wenigen mit Migrationshintergrund, sind sie verdammt schlecht vorbereitet, auch methodisch, für das Arbeiten mit Kindern mit Migrationshintergrund.“ (10)

Kooperationspartner und Unterstützungsformen von außen

„Man kann durchaus von einem beginnenden Problembewusstsein in den Migrantenorganisationen sprechen“ (5), so die Einschätzung eines/einer türkischen Hochschullehrer/in. Verschiedene Migrantenorganisationen, insbesondere Kultur- und Moscheevereine finden jetzt zunehmend neue Formen der Öffnung nach außen, nachdem sie jahrelang als sehr abgeschottet galten. Immer häufiger werden, wie bereits erwähnt, in Moscheen und Kulturzentren Tage der offenen Tür veranstaltet, zu denen Multiplikatoren und Schulklassen eingeladen werden. Ferner wird versucht, muslimische Jugendgruppen aufzubauen, um Jugendlichen aus ihrer Gemeinde Unterstützung zukommen zu lassen. Diese Entwicklung ist erst angelaufen. Inwieweit sich diese Jugendgruppen tatsächlich öffnen werden für andere Jugendliche aus der Region mit anderen kulturellen und/oder religiösen Hintergründen, ist noch offen.

„Ich glaube, das Bemühen ist da. Wie weit das tatsächlich effektiv ist, das vermag ich nicht zu beurteilen. Aber ich merke auch das Bemühen, dass sie zum Beispiel an die freien Träger, die in diesem Feld sind, herantreten mit der Bitte um Vernetzung, um Austausch. Wir haben hier mit vielen Moscheen Gespräche gehabt, weil wir gerade

mit den Frauen arbeiten wollen. Wir würden gern in der Moschee Deutschkurse machen mit Kinderbetreuung vor Ort.“ (2)

So schildert der/die türkische Leiter/in einer interkulturellen Beratungsstelle ihre Eindrücke und Vorhaben.

Auch der/die Leiter/in der befragten Jugendeinrichtung macht ähnliche Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit einigen Moscheen im Stadtteil.

„Zumindest gibt es da deutliche Berührungspunkte und auch mehr Transparenz und Offenheit, gerade von Seiten der Moschee. Deswegen erwähne ich häufig die Zentrumsmoschee, weil das die Moschee ist, die sehr offensiv auf uns zugeht und sagt, wir sind hier und wollen auch mit euch ins Gespräch kommen. Und sie will sich auch an der Stadtteilarbeit beteiligen. Bei den anderen (umliegenden, A. d. Verf.) Moscheen ist das deutlich schwieriger.“ (11)

Ein/e türkische/r Expert/in erklärt, dass es in der Zwischenzeit gute Netzwerke von Migrantenorganisationen gibt, in denen religiöse und säkulare Organisationen verschiedener Migrantengruppen (Türken-, Portugiesen-, Griechen-, Spätaussiedlervereine, um nur einige zu nennen) gleichermaßen vertreten sind. Darüber hinaus gibt es den interkulturellen Rat, eine Art Dachorganisation, in der alle Angebote aufeinander angestimmt werden.

„Ich gehe davon aus, dass die Migrantenselbstorganisationen immer stärker werden, offensiver werden, und mit einer fordernden, aber konstruktiven Art sich engagieren. Der Wind wird rauer. Das sieht man an den vielen großen Verbänden, die jetzt mehr und mehr auch mediale Präsenz bekommen.“ (2)

Entwicklungen im Hinblick auf die Quantität und Qualität von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Veränderungen und Tendenzen hinsichtlich der Konflikte

„Also was ich durchaus sagen kann ist, dass selbst ein Parlament sich noch schwer tut, mit Abgeordneten mit Migrationshintergrund einen normalen Umgang zu finden“ (2), sagt der/die türkische Leiter/in einer interkulturellen Beratungsstelle, der/die zugleich auch Abgeordnete/r in einem Landesparlament ist.

„Ich glaube, es gibt einen backlash, dass soziale Probleme, mit denen wir schon vor 20 Jahren gearbeitet haben, sowohl parlamentarisch als auch in sozialen Einrichtungen, die damals nur als soziale Probleme gesehen wurden, jetzt stilisiert werden zu interkulturellen Problemen, durch Politik, durch Medien, die in ihrer Berichterstattung oft sehr einfache, pauschale Lösungen suchen. Und meine Wahrnehmung ist, dass ein rauerer Wind weht in der ganzen Integrationsdebatte oder bei Themen zum interkulturellen Zusammenleben. Der Ton ist schärfer geworden. Es ist von der Quantität her mehr geworden, und inzwischen ist so eine Wahrnehmung, als wenn die Probleme nur dadurch entstünden, dass die Menschen Migranten sind.“ (2)

In diesem Zitat beschreibt der/die Interviewpartner/in, dass sich weniger die Konflikte selbst als vielmehr der Blick auf die Konflikte verändert hat. Die Stigmatisierung sei enorm, betont er/sie, und damit einher ginge bedauerlicherweise eine falsche Ursachenanalyse, und dem zufolge seien auch die Konzepte und Therapieformen falsch.

„Also ich empfinde es als besorgniserregend, was außenpolitisch auf uns einwirkt. Seit dem 11. September hat sich die Welt verändert in einer merkwürdigen Art und Weise. Was mir auffällt ist, dass das Misstrauen vieler Muslime in die westliche Gesellschaft stark gewachsen ist, und immer weiter wächst. Auch immer extremer.“ (4)

Das stellt ein/e andere/r türkische/r Expert/in fest, der/die ebenfalls Abgeordnete/r in einem Landesparlament ist. Im Windschatten dieser globalen Entwicklung nähmen auch die Konflikte in interkulturellen Kontexten im Kleinen, im Alltag deutlich zu. Diese Einschätzung leitet er/sie aus seiner/ihrer Beratungstätigkeit ab.

„Schulkonflikte nehmen zu, das ist eine Tendenz, die ich sehe. Aber das kann man auch darauf zurückführen, dass wir in den letzten drei Jahren einfach bekannter geworden sind.“ (8)

Das ist die Einschätzung des/der Koordinator/in der interkulturellen Konfliktvermittler/innen. Wenn man allerdings die demographische Entwicklung betrachtet, kann man feststellen, dass die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund zugenommen hat, und damit wird verständlich, dass auch die Konflikte in diesem Zusammenhang zunehmen.

Der/Die Leiter/in der befragten Jugendeinrichtung zeichnet ein positives Bild:

„Es ist insgesamt eine positive Entwicklung, wie wir das hier erleben für die Kinder und Jugendlichen im Stadtteil. Was Konflikte und gewalttätige Auseinandersetzungen angeht, die zum Teil in erschreckender Größenordnung, auch von richtigen Cliques von Jungs, stattgefunden haben, das ist deutlich weniger geworden, sowohl bei uns im Stadtteil, als auch in den anderen Einrichtungen.“ (11)

Es gäbe immer noch einzelne Konfliktherde, aber die seien jetzt deutlicher auszumachen, und Situationen, in denen man sich tatsächlich zwischen die Kontrahenten stellen müsse, seien weniger geworden, zumindest bei den Älteren. Bei den Kindern würde allerdings noch viel mit Gewalt ausgetragen.

Hier wirkt sich offenbar im Kleinen, im Stadtteil, positiv aus, dass sich seit Jahren Vertreter/innen von Organisationen und Ämtern, Kirchen und Moscheen, Kulturvereinen und anderen Migrantenorganisationen regelmäßig zusammensetzen, um an Lösungen für benachteiligte Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zu arbeiten und gemeinsam Perspektiven zu entwickeln.

Literatur

Auernheimer, Georg: Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001

Benhabib, Seyla: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt/Main 1999

Broder, Henryk M.: Die Opferlüge. Muslimische Migranten scheitern nicht an der Gesellschaft, sondern an ihrer eigenen Verantwortungslosigkeit, Cicero, 9/2006

Dietrich, Ingrid: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste, in: Wolfgang Hinz-Rommel (Hg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste, Freiburg im Breisgau 1995

Jakubeit, Gudrun/Schattenhofer, Karl: Fremdheitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden, Neuwied, Neue Praxis 5/96

Kandil, Fuad: Die gesellschaftliche Akzeptanz muslimischer Zuwanderer. Verfestigung der Kulturdifferenzhypothese als Folge des religiösen Fundamentalismus, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996

Karakasoglu, Yasemin: Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Kopftuch-Debatte, www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/kopftuch/, 11.12.2006

Klausen, Jytte: Europas muslimische Eliten. Wer sie sind und was sie wollen, Frankfurt a. M. 2006

Schraml, Petra: Türkisch muss zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach werden. Die Einführung des Faches „Türkisch“ an deutschen Schulen soll die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft verbessern, www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=177, 29.1.2007

Şen, Faruk: Die Folgen zunehmender Heterogenität der Minderheiten und der Generationsaufspaltung. In: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt a.M. 1996

Strobl, Rainer: Soziale Folgen von Opfererfahrungen einer ethnischen Minorität, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996

Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.): 20 Jahre Elternarbeit – 1985 – 2005 – Eine Dokumentation des Türkischen Elternvereins in Berlin-Brandenburg e.V., Berlin 2005

Waltz, Viktoria: Toleranz fängt beim Kopftuch erst an. Zur Verhinderung der Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt a.M. 1996

Konflikte in interkulturellen Kontexten in Jugendarbeit und Straßensozialarbeit

Interviewpartner/innen

- 1 Einrichtung der offenen Jugendarbeit, Großstadt
- 2 Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Großstadt
- 3 Aufsuchende Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Großstadt
- 4 Aufsuchende Arbeit mit Kindern, Großstadt
- 5 Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Großstadt
- 6 Aufsuchende Arbeit, Großstadt
- 7 Aufsuchende Arbeit, mittelgroße Stadt
- 8 Jugendarbeit im Stadtteil, Großstadt
- 9 Anti-Gewalt-Trainer/in, Großstadt

Einführung

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit dem Handlungsfeld offene Jugendarbeit, aufsuchende Jugendarbeit und Straßensozialarbeit, d.h. mit der Wahrnehmung und Einschätzung der dort tätigen Akteur/innen in Bezug auf Konflikte in interkulturellen Kontexten und mit ihren pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Strategien, diese Konflikte zu bearbeiten.

Um dieses Handlungsfeld zu untersuchen, wurden neun Interviews mit Pädagog/innen geführt, die in ihrem beruflichen Alltag regelmäßig mit entsprechenden Konflikten konfrontiert sind. Alle arbeiten überwiegend oder teilweise mit Kindern/Jugendlichen, die über einen (familiären) Migrationshintergrund verfügen, z.B. aus der Türkei, arabischen Ländern oder den Staaten des Ex-Jugoslawien stammen. Die befragten Jugendarbeiter/innen kommen aus unterschiedlichen Regionen in Deutschland, z.B. Berlin, Frankfurt, Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Sie arbeiten überwiegend (aber nicht ausschließlich) in Großstädten und dort in sehr unterschiedlichen Quartieren: von als „multikulturell“ bezeichneten Vierteln bis hin zu sogenannten sozialen Brennpunkten.

Aus den Beschreibungen der Interviewpartner/innen wird deutlich, dass die Quartiersstruktur und -entwicklung (gemeint sind damit z.B. Bevölkerungsstrukturen, Wanderungsbewegungen, Segregationsprozesse) eine zentrale Rolle für das Zustandekommen und die Intensität ethnisch-kultureller Konflikte einnimmt. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Sichtweisen auf die Problematik sich in mehreren Punkten deutlich unterscheiden, sodass von einer einheitlichen Position der Jugend- und Jugendsozialarbeit nicht gesprochen werden kann.

Im folgenden Text wird versucht, das ganze Spektrum von Einschätzungen und Bearbeitungsansätzen aufzuzeigen. Dabei beziehen sich alle Aussagen – sofern kein anderer Literaturhinweis genannt wird – auf die Interviews mit den Jugend- und Sozialarbeiter/innen.

Konfliktfelder und Konflikte

Dass ethnisch-kulturelle Konflikte und soziale Probleme in einem engen Zusammenhang stehen, ist nahezu übereinstimmende Position der befragten Sozialarbeiter/innen. Die meisten von ihnen sehen die Lebenslagen „ihrer“ Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestimmt durch ökonomische Benachteiligungen, materielle Armut, mangelnde Teilhabe an Bildungschancen, gesellschaftliche Desintegrationsprozesse und daraus resultierende Perspektivlosigkeit. Mehrere betonen auch die zum Teil rassistische Ausgrenzung durch Vertreter/innen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben müssen und die sich z.B. in ungerechter Behandlung durch Lehrer/innen bzw. Ausbilder/innen oder durch Nicht-Einlass in bestimmte Diskotheken äußert und damit ein weites Feld – vom schulischen/beruflichen Umfeld bis zur Freizeit – umfasst. Die Folgen einer missglückten Politik, die viel zu spät damit begonnen hat, ernsthafte Konzepte für die Integration der hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zu entwickeln, sind vielerorts spürbar. Insbesondere im Bereich der Bildung machen sich diese Versäumnisse deutlich bemerkbar, wie auch die Ergebnisse der PISA-Studie³² bestätigen: Das deutsche Schulsystem versagt systematisch bei der Förderung von Arbeiter- und Migrantenkindern und damit auch bei der Ausschöpfung ihrer Begabungen. Die Befunde über Chancenungleichheit und die große soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems belegen, dass die soziale Herkunft immer stärker über den Schulerfolg eines Kindes entscheidet – und damit letztlich auch über seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Verschärfend kommt hinzu, dass – so manche der befragten Jugendarbeiter/innen – vielerorts in den von der Mehrheitsgesellschaft dominierten Räumen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermittelt wird, dass sie eigentlich nicht hierher – nach Deutschland – gehören. Eine Reaktion auf diese Ausgrenzung ist der Rückzug in eigene Communities.

Auch wenn es in den Augen der befragten Sozialarbeiter/innen eher schwierig erscheint zu definieren, ob Konflikte in interkulturellen Kontexten Auslöser, Begleiterscheinung oder Folge von sozio-ökonomischer Ausgrenzung sind,³³ herrscht Einigkeit, dass die Interdependenzen und Wechselwirkungen dieser Phänomene bei der Konfliktdefinition und folgerichtig auch bei der Entwicklung von Modellen der Bearbeitung zu berücksichtigen sind.

³² Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

³³ Vgl. Henning van den Brink: Ethnisch-kulturelle Konflikte. Ursachen, Folgen und Handlungsempfehlungen am Beispiel der Stadt Duisburg, Diskussionspapier, Universität Duisburg-Essen 2004, S. 26.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Felder beschrieben, denen sich die Konflikte in interkulturellen Kontexten im Handlungsfeld Jugendarbeit/Straßensozialarbeit zuordnen lassen.

Konflikte im öffentlichen Raum

Konflikte in interkulturellen Kontexten, die zwischen Jugendlichen und Erwachsenen entstehen, spielen sich häufig im öffentlichen Raum, auf der Straße ab. Jugendarbeiter/innen werden mit diesen Konflikten konfrontiert, da in vielen Fällen sie es sind, die von Stadtverwaltung oder Polizei angefragt werden, um hier klärend oder vermittelnd einzugreifen. Auch wenn solche Konflikte überall dort stattfinden (können), wo Jugendliche mit jugendtypischem Verhalten – sich spät abends auf der Straße aufhalten, laut sein, vorbeigehende Personen „anmachen“ – auftreten, so betonen mehrere Interviewpartner/innen doch unterschiedliche Aspekte, die überwiegend auf Konflikte zutreffen, bei denen Jugendliche mit Migrationshintergrund beteiligt sind.

Zum einen sind es faktisch in vielen Gebieten nur (männliche) Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich im öffentlichen Raum aufhalten und von unbeteiligten Erwachsenen auch entsprechend wahrgenommen werden. Viele reagieren auf diesen sichtbaren Migrationshintergrund anders, als sie es bei deutschen Jugendlichen tun würden, so die Aussagen der befragten Jugendarbeiter/innen.

„Und es ist auch gar nicht auszumachen, ob die sich nun besonders anders verhalten, als andere das machen würden. Es ist nur so, dass sie es sind und dass sie offensichtlich bei den potenziellen Konfliktpartnern was anderes auslösen, als wären es nur Deutsche. Also, wenn es eine Gruppe männlicher türkischer oder arabischer Jugendliche, zehn Leute, ist, die vor deiner Haustür stehen. Dann ist das offensichtlich angsteinflößender, als wenn es Deutsche wären.“ (3)

Diese Stigmatisierung wird in mehreren Studien zum Thema Migration/Integration von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft festgestellt, so z.B. in der Untersuchung „Jugendgewalt und ethnische Zuordnungen in einem Berliner Innenstadtviertel“: „... der angstvolle Blick [wird] als Etikettierung begriffen, der die Migrantenjugendlichen mit dem Bild der Gesellschaft konfrontiert, dass sie (qua Kultur und Herkunft) gewalttätiger und krimineller seien. Diese Erfahrung machen allochthone Jugendliche in den Medien („Ausländer sind im Schnitt krimineller, da hilft kein Schönreden“) wie im alltäglichen Leben.“³⁴

Bezogen auf den öffentlichen Raum zeigt sich also, dass Nachbarschafts- oder Generationenkonflikte leicht ethnisch aufgeladen werden. Es bildet sich eine Spirale, die mit der Zuschreibung „Ausländer“ beginnt, oft gefolgt von direkten Beleidigungen („Schwarzkopf“) und die geprägt ist durch die Unfähigkeit, das direkte Gespräch zu suchen. In der Folge eskaliert

³⁴ Sabine Behn/Heinz J de Vries: Jugendgewalt und ethnische Zuordnungen in einem Berliner Innenstadtviertel, Berlin 2002. Vgl. auch Axel Groenemeyer/Jürgen Mansel: Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003; Markus Ottersbach/Sebastian Trautmann (Hg.): Integration durch soziale Kontrolle. Zu Kriminalität und Kriminalisierung allochthoner Jugendlicher, Köln 1999; Hermann Tertilt: Turkish Power Boys, Frankfurt a.M. 1996.

die Situation schnell, wenn die Jugendlichen zuerst mit verbaler, aber häufig auch mit körperlicher Gewalt und/oder Sachbeschädigung reagieren. Zu diesem Zeitpunkt wird dann oft Jugendarbeit aufgefordert, einzugreifen und die Situation zu deeskalieren und zu „befrieden“.

Konflikte im öffentlichen Raum, wie sie hier skizziert werden, beziehen sich fast ausschließlich auf männliche Jugendliche. Sie sind es, die den öffentlichen Raum beherrschen – entweder tatsächlich oder aber jedenfalls in den Augen der gestörten oder sich bedroht fühlenden Anwohner/innen. Mädchen spielen hier fast keine Rolle.

Familiäre Konflikte

Anders sieht es im Bereich der innerfamiliären Konflikte aus, deren Auswirkungen oft in die Jugendeinrichtungen hineinreichen und mit denen die dort tätigen Sozialarbeiter/innen konfrontiert sind. Hier zeigen sich auch deutliche Unterschiede, je nachdem ob es sich bei den Jugendlichen um Mädchen oder Jungen handelt. Ein typisches Beispiel, das von mehreren Interviewpartner/innen berichtet wird, sind Konflikte mit der Familie, wenn z.B. Mädchen entgegen ihren eigenen Wünschen nicht mehr in die Einrichtung kommen dürfen, sobald sie in der Pubertät sind. Begründet wird dies von den Eltern z.B. mit der Befürchtung, dass es in der Einrichtung zu „liberal“ zugehe und damit, dass die Frau ins Haus gehöre und Mädchen frühzeitig auf ihre traditionelle Rolle vorbereitet werden sollten.

„... erfahren die Eltern zuviel aus der Jugendeinrichtung und sagen dann – das geht dann aber eher gegen Töchter – da gehst du mir nicht mehr hin.“ (1)

Hier sind Jugendarbeiter/innen gefordert, das Gespräch mit den Eltern zu suchen bzw. mit den älteren Brüdern, die im Auftrag der Eltern auf ihre Schwester achten müssen, und Aushandlungsprozesse zu führen.

Ein weiteres Thema innerhalb des Kontextes Familie sind ökonomische Konflikte, die mit Rollenkonflikten einhergehen.

„Was seit eineinhalb Jahren zunehmend ein Problem ist, ist der Streit ums Geld in den Familien. Zum Beispiel mit den Neuregelungen bei Hartz IV gibt es so was, dass ja nicht das Familienoberhaupt das kriegt, sondern auch der Jugendliche. Und das führt dazu, das führt schon zu heftigen Sachen, die dann ... wo wir manchmal sehen, dass die Leute keine Methoden haben, um sie innerfamiliär einigermaßen friedlich zu lösen.“ (3)

Dennoch kann man sich, so die Interviewpartner/innen, innerhalb der meisten Familien noch auf vorhandene Autoritätsstrukturen verlassen, und auch auf den Respekt gegenüber dem Vater. Für die Jugendlichen hingegen kann sich in diesem Kontext ein Konflikt zwischen Herkunfts- und deutscher Kultur ergeben, da sie zu Hause gehorchen müssen, in Schule und Freizeit hingegen deutlich mehr Freiheiten haben.

„Die Autorität in den Familien funktioniert ja sehr gut sogar. Die Autorität funktioniert zu Hause hervorragend. ... Ja, und die Autorität endet so gegen halb acht, wenn sie

rausgehen in die Schule. ... Viele von denen suchen im Prinzip ihre eigene kulturelle Identität, die haben Schwierigkeiten damit oder sage ich mal so, ihre eigene kulturelle Identität zu finden. Weil da sind einerseits natürlich die relativ strengen Regeln von zu Hause, die dann hier und auf der Straße oder im deutschen Umfeld, sage ich mal, auch an der deutschen Schule, einfach nicht wieder gefunden werden und nicht so gelebt werden.“ (2)

Auf den Bereich familiärer Konflikte bezogen, werden von einigen der interviewten Pädagog/innen die Wertvorstellungen und Erziehungsstile in Familien mit Migrationshintergrund – insbesondere in muslimischen Familien – als Problem benannt.

Während Mädchen oft eher restriktiv und zum Gehorsam erzogen werden, gilt für die Jungen ein „permissiver Erziehungsstil“, mit dem Resultat, dass „kleine Prinzen“ erzogen werden, die davon ausgehen, dass ihnen besondere Befugnisse zustehen und die mit dieser Haltung in der deutschen Gesellschaft schnell auf Widerstände stoßen.

„Also dass wir das Gefühl haben, dass der Junge nach wie vor dieses Paschasyndrom, ne. Dass der Junge so der kleine König ist in der Familie, er darf alles. Und al-so dass dieser Erziehungsstil doch immer noch sehr prägend ist.“ (9)

Jungen werden in den Familien oft hofiert, was auch dazu führt, dass Grenzen nicht oder zu spät gesetzt werden. Wenn sie sich in bestimmten Situationen mit Gewalt durchsetzen, wird dies geduldet oder gar gefördert. Hier wird deutlich, dass auf Dauer gesehen die Arbeit mit den Familien ein zentraler Ansatz ist, um erfolversprechend das Konfliktverhalten der männlichen Jugendlichen bearbeiten zu können.

Einige der Interviewpartner/innen sind allerdings mit familiären Konflikten konfrontiert, die in ihrer Tragweite deutlich über die eben beschriebenen hinausgehen und in die Grundrechte der betroffenen Jugendlichen eingreifen. Diese Sozialarbeiter/innen arbeiten in Quartieren, in denen ein Teil der Bewohner/innen ein von traditionell-patriarchalischen Vorstellungen geprägtes islamisches Religionsverständnis und religiöse Intoleranz entwickelt hat. Dies kann dazu führen, dass der Druck von konservativen islamischen Organisationen und Moscheevereinen so groß wird, dass muslimische Familien, die eher liberal eingestellt sind, wegziehen und eine insgesamt immer rigidere Stimmung herrscht, wie sie beispielsweise Gabriele Heinemann beschreibt: „Den verschiedenen fließenden Übergängen zwischen Religion und Fundamentalismus, die man im Wirken unterschiedlicher Sekten und Organisationen ... beobachten kann, ist gemeinsam, dass sie den Koran wörtlich als ewig gültiges göttliches Gesetz verstehen, Anhänger anderer Religionen als Ungläubige missachten und die Scharia, die im Koran enthaltene Rechtsprechung, mehr oder weniger über die demokratische Verfassung der Bundesrepublik oder andere Gesetzestexte stellen. Die Verpflichtung des Einzelnen auf den Willen der Gruppe lässt keine individuelle religiöse Freiheit zu. Au-

Berdem akzeptieren viele der fundamentalistischen Strömungen Gewalt und massive Ausgrenzung gegenüber denjenigen, die sich nicht an die so definierten Gesetze halten.³⁵

Jugendarbeiter/innen, die in Quartieren arbeiten, die dieser Beschreibung entsprechen, sind direkt mit dem Konfliktfeld „Familie“ konfrontiert, wenn z.B. Mädchen von ihren Eltern zwangsverheiratet werden sollen, obwohl sie für ihr Leben andere Pläne haben. Sie erleben, dass Mädchen, die aus Familien mit archaischen patriarchalen Haltungen stammen und sich gleichzeitig an einem offeneren und selbstbestimmten Lebensstil orientieren, wie er in Deutschland akzeptiert und üblich ist, in ständigen Auseinandersetzungen mit ihrer Familie stehen. Für die Familien hat die Sicherung des Jungfernhütchens der unverheirateten Tochter und ihres „ehrbaren Lebenswandels“ Vorrang und sie sind oft bereit, ihre Vorstellungen von der Zukunft ihrer Kinder auch mit Zwang bzw. Gewalt durchzusetzen. Neben der Konfrontation mit dem Vater stehen die Mädchen häufig auch im Konflikt mit ihren Brüdern, deren familiär definierte Aufgabe ist, Aufpasser ihrer Schwestern zu sein und für deren guten Ruf zu sorgen. Kontrolle und Bedrohung der Mädchen durch ihre Brüder können als Folge oft die Geschwisterbeziehungen zerstören.³⁶

Wenngleich Zwangsverheiratungen überwiegend Mädchen betreffen, so berichtet ein/e Jugendarbeiter/in auch von (versuchten) Zwangsverheiratungen von Jungen, bei denen er/sie von den Jugendlichen um Unterstützung gebeten wurde. Hier wird die Situation häufig dadurch erschwert, dass keine Hilfeangebote wie Zufluchtsstellen vorhanden sind.

Familiäre Konflikte berühren auch männliche Jugendliche – wenngleich auf andere Art und Weise. Jungen, die die oben erwähnte Rolle des „Sittenwächters“ nicht wahrnehmen wollen, treten in eine grundlegende Auseinandersetzung mit ihrem Vater und den männlichen Verwandten der Familie ein und haben es nicht leicht, ihren eigenen Weg zu finden.

Einige der befragten Jugend- und Sozialarbeiter/innen berichten auch von familiären Gewalterfahrungen der – männlichen und weiblichen – Kinder und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten. Inwieweit diese auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind oder in erster Linie auf die soziale Lage, in der sich die Familien befinden, wird unterschiedlich beurteilt.³⁷ Deutlich wird bei diesem Punkt allerdings, dass Jugendarbeit hier oft an ihre Grenzen stößt und gefordert ist, mit anderen Stellen, wie z.B. dem Allgemeinen Sozialen Dienst und auch mit der Polizei, zu kooperieren. Wichtig ist, Netzwerke zum Kinder- bzw. Jugendschutz zu bilden, die sich über problematische Entwicklungen austauschen und die in der Lage sind, bei Krisen schnell und effektiv zu intervenieren.

³⁵ Gabriele Heinemann: Mädchentreff oder Hurenclub? Soziale Ausgrenzung und Fundamentalismus sind Herausforderungen für die Jugendhilfe, in: *Unsere Jugend* 3/2006, S. 112.

³⁶ Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass nur einige der befragten Sozialarbeiter/innen mit dieser massiven Form von familiären Konflikten wie Zwangsverheiratungen konfrontiert sind. Die meisten der befragten Jugendarbeiter/innen sehen keine Zunahme an religiös motivierten Verhaltensweisen, Haltungen oder Problematiken.

³⁷ Aktuelle Forschungen weisen jedoch darauf hin, dass in Familien mit traditionell-islamischem Hintergrund die Erziehung der Kinder öfter mit Schlägen verbunden ist. Vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hg.): *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende*, Baden-Baden 2002; Karin Brettfeld/Peter Wetzels: *Junge Muslime in Deutschland*, in: Bundesministerium des Innern (Hg.): *Islamismus*, Berlin 2003; Ahmet Toprak: *Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer*, Freiburg 2005, S. 133 ff.

Konflikte unter Jugendlichen

Ein Großteil der Konflikte zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Jugendlichen mit gleichem/unterschiedlichem Migrationshintergrund, mit denen Mitarbeiter/innen in der Jugendarbeit konfrontiert sind, ordnen sie unter „normale pädagogische Konflikte“ ein.

Die Brisanz liegt in vielen Fällen darin, dass die Konflikte ethnisch oder religiös aufgeladen werden. Es handelt sich also z.B. um Konflikte um Rechte, um Machtfragen im Sinne von „Wer hat das Sagen, wer kann wem was vorschreiben“, um Anschuldigungen, Ausgrenzungen oder Beleidigungen, die mit ethnischen und/oder religiösen Argumentationen und auch Haltungen verknüpft werden.

„Meiner Ansicht nach liegen die Konflikte zu 40, 50 % immer noch auf der Schiene: Ältere bevormunden Jüngere und wollen sich dicke tun. So. Und dann nimmt es Formen an, sagen wir mal ... Die ersten Konflikte liegen auf der Ebene, da geht es z.B. um gemeinsames Weggehen. Nein, ich komm nicht mit, mit denen, den Sunniten, geh ich nicht. Und dann geht es, ja, dann scheint es alles ein religiöser Konflikt zu sein. Aber in Wirklichkeit geht es um viel fundamentalere Fragen von leben und leben lassen, die man natürlich woanders auch hätte. Wenn die hier alle deutscher Herkunft wären, würden die sich auch streiten. Bin ich mir sicher.“ (5)

Auch wenn unter migrantischen Jugendlichen allgemein der Stellenwert von Religion höher eingeschätzt wird als bei deutschen Jugendlichen,³⁸ wird bei solchen Verhaltensweisen letztlich Religion genutzt, um ein bestimmtes Vorgehen zu rechtfertigen oder mit Begründungen zu versehen.

„Also ich sehe das eher so, dass die Versatzstücke aus der Religion genutzt werden, um das eigene Verhalten zu legitimieren. Da nimmt man auch noch ein religiöses Argument. Aber es ist nicht so, weil eine bestimmte religiöse Orientierung da ist, sie sich so verhalten.“ (3)

„Sie benutzen die, sie benutzen die, genau. Sie instrumentalisieren sie eben auch zur Rechtfertigung, und sie benutzen sie auch als Halt.“ (9)

Hier spielen möglicherweise auch die zunehmenden öffentlichen und medialen Diskussionen um eine Zunahme der Bedeutung von Religion eine Rolle.

Auch von sexualisierten Beschimpfungen und Beleidigungen wird häufiger berichtet. „Hure“ beispielsweise ist ein immer wieder zitiertes Schimpfwort, wenn es darum geht, sich abzugrenzen oder bestimmte Mädchen auszugrenzen. Es kann, muss aber nicht, mit bestimmten Verhaltensweisen verknüpft werden, z.B. einem selbstbewussten, offenen Umgang mit dem männlichen Geschlecht: „Dann hast du eben ganz schnell das Etikett Hure.“ (5)

Darüber hinaus berichten manche Jugendarbeiter/innen auch von ethnisch-kulturellen Konflikten, die sich offensichtlich an unterschiedlicher Herkunft bzw. Nationalität bzw. verschie-

³⁸ Vgl. z.B. Nicola Unger: Alltagswelten und Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher, Opladen 2000, S. 93; Klaus Hurrelmann u.a.: Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt a.M. 2006, S. 221 ff.

denen kulturellen Normen der Jugendlichen entzünden. Hier geht es sowohl um Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft als auch um Konflikte zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Ethnien. Ein typisches Beispiel ist der von einer/m Streetworker/in (7) geschilderte Konflikt, der zwischen einer Gruppe türkischer Jugendlichen und einer Gruppe russlanddeutscher Jugendlichen eskalierte, als einer der russlanddeutschen Jungen die Schwester eines der türkischen Jugendlichen „angebagert hatte“.

In diesem Kontext konstatieren viele Jugendarbeiter/innen eine starke Ethnisierung und Selbst-Ethnisierung innerhalb der Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diese umfasst deutliche Zuschreibungen und Abgrenzungen, die nicht selten dazu führen, dass die Gruppen sich nicht gemeinsam in einer Einrichtung bewegen können. Die Feindbilder werden also stark in anderen Ethnien gesehen. Bei diesen Ablehnungen sind – so die befragten Jugendarbeiter/innen – deutliche Einflüsse des Elternhauses auszumachen. Thematisiert werden z.B. Abgrenzungen zwischen türkischen und kurdischen Jugendlichen, arabischen und türkischen Jugendlichen oder auch arabischen und afrikanischen Jugendlichen. Diese Konflikte können auch eng mit dem Wunsch nach Herrschaft über den öffentlichen Raum eines Quartiers, einer Straße verknüpft sein und sind dann meist mit gewalttätigen Auseinandersetzungen verbunden.

Häufig handelt es sich bei diesen Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen verschiedener ethnischer Herkunft um Rangordnungskonflikte, wie sie Wilhelm Heitmeyer und Reimund Anhut neben Ressourcen- und Regelkonflikten stellen.³⁹ Bei Rangordnungskonflikten geht es um gesellschaftliche Partizipation, um Möglichkeiten, den Zugang zu knappen Ressourcen zu beeinflussen. Sie können auf eine kollektive Ebene gehoben werden, wenn die Chancen des sozialen Auf- und Abstiegs an bestimmten, z.B. ethnischen, Gruppenmerkmalen festgemacht werden können. Rangordnungskonflikte können sich oft auf der Straße in Form von interethnischer Gewalt entladen⁴⁰ und machen damit auf die vorhandenen Konfliktpotenziale aufmerksam. Aggression als Reaktion auf empfundene Ausgrenzung kann dabei ein wichtiger Auslöser sein.

„Es ist dieses Aggressionspotenzial, was in ihnen drin steckt. Ganz oft bei männlichen Jugendlichen, aber in den letzten Jahren auch bei den Mädels. Was wir hier vor Ort zum Beispiel ganz oft spüren, ist halt auch diese – die Schichten. ... Wenn wir die anderen Mädels zum Beispiel dabei haben, Hauptschülerinnen, da ist ganz oft ein Minderwertigkeitskomplex von ihrer Seite.“ (6)

Größere Konflikte als zwischen den Ethnien werden von einem/r Jugendarbeiter/in zwischen Deutschen und Nichtdeutschen gesehen.

„Ich sehe eher, dass sozusagen an dieser Frage mit den Ethnien, dass ... das auflösbar ist in bestimmten Punkten. Also man kann was zusammen mit denen machen.“

³⁹ Wilhelm Heitmeyer/Reimund Anhut (Hg.): Bedrohte Stadtgesellschaft, Weinheim 2000, S. 65.

⁴⁰ Vgl. Brink, 2004, S. 17.

Das ist ein langfristiger Prozess oder so was. Aber das scheint mir eher auflösbar zu sein als mit den Nichtdeutschen und Deutschen.“ (3)

Mehrere der befragten Jugend- und Sozialarbeiter/innen bestätigen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund oft zu Cliquen oder Gruppen zusammenschließen. Geht es um Auseinandersetzungen mit deutschen Jugendlichen, liege hierin auch ein nicht zu unterschätzender Vorteil, da deutsche Jugendliche meist isolierter seien. Darin folgen die Jugendlichen ihren familiären Traditionen, da – wie beispielsweise der Psychologe Mohammed Akkad ausführt –⁴¹, die Erziehung in muslimischen Familien sehr stark auf die Gemeinschaft, nicht auf das Individuum ausgerichtet ist – was sich natürlich dann auch im Freizeitverhalten der Jugendlichen niederschlägt.

Problematisch wird diese Cliquenorientierung bei Jugendlichen dann, wenn aus der Gruppe heraus gewalttätig agiert wird oder Straftaten begangen werden. Dann, so die Einschätzung der Jugendarbeiter/innen, die in ihrem Arbeitsalltag häufig mit solchen Fällen konfrontiert sind, sind Interventionen wie z.B. Anti-Gewalt-Trainings am wirksamsten, wenn sie mit der Herauslösung des Jugendlichen aus seiner Clique einhergehen.

„Denn, wenn du den Jungen alleine hast, war er ein ganz lieber, netter, aber so wie der mit anderen zusammen war, ist er explodiert.“ (2)

Ein Pädagoge, der Anti-Gewalt-Trainings mit gewaltbereiten und delinquenten Jugendlichen durchführt, sieht neben dem ausgeprägten Cliquenverhalten auch ein höheres Gewaltpotenzial bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund:⁴²

„Ja, also ich würde sagen, dass das Gewaltpotenzial schon höher ist. Also das man auch merkt, gerade bei der arabischen, auch türkischen Kultur, wobei es natürlich auch immer andere gibt, das ist völlig klar, aber ... dass die Gewalt einfach da viel legitimer ist. ... Und das hat sicherlich schon mit der Herkunft auch zu tun. Und wobei auch, wie gesagt, es gibt auch viele Familien die versuchen, das ihren Kindern auch abzugewöhnen. ... Aber ich würde schon so sagen, muslimische Kultur, da ist doch verstärkt unter diesen Jugendlichen ein ziemlich hohes Gewaltverhalten. Gegenüber Geschwistern, gegenüber Frauen, antisemitische Einstellung und auch einfach ... die wirken also so entwurzelt.“ (9)

Die Täter-Opfer-Konstellationen variieren dabei von Situation zu Situation, d.h. dass die gleichen Jugendlichen heute Täter, morgen Opfer sein können.

„Also dann ist es eben nicht nur so, dass die bei der Polizei bekannt sind als Täter, sondern auch als Opfer.“ (3)

⁴¹ Mohammed Akkad, Zwischen zwei oder drei Welten? Konfrontative Pädagogik mit gewaltauffälligen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Vortrag auf der Konferenz „Merkmal aggressiv und auffällig: Ideen und Strategien“ am 8.2.2007 in Berlin.

⁴² Aus Sicht der Forschung besteht zu der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Gewaltbereitschaft und religiöser Orientierung deutlicher Forschungsbedarf; vgl. Frank Gesemann: Die Integration junger Muslime in Deutschland. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2006, S. 19 ff.

Zu der Frage, inwieweit man von Opfer- bzw. Täterstatus mit einem vorhandenen oder nicht vorhandenen Migrationshintergrund zusammenhängt, werden von den Interviewpartner/innen keine eindeutigen Aussagen gemacht. Nach ihren Aussagen kommen deutsche Jugendliche zwar als Opfer vor, aber nicht in stärkerem Maße als Jugendliche nichtdeutscher Herkunft. Die immer wieder in der Öffentlichkeit und in den Medien getätigten Zuschreibungen⁴³, dass männliche migrantische gewalttätige Jugendliche deutsche Jugendliche überfallen, angreifen und abziehen, findet sich in den Aussagen der Jugend- und Sozialarbeiter/innen so nicht wieder.

Ein/e Sozialarbeiter/in berichtet von der Arbeit mit Kindern, dass deutsche Kinder oft stärker ausgegrenzt würden, was auf Mehrheitsverhältnisse in der Gruppe, aber auch auf deren sozialen Status zurückzuführen ist.

„Tendenziell sind in unseren Gruppen auch deutsche Kinder immer ... Kinder, die so eine Außenseiterposition einnehmen. Weil das oft Familien sind, die dann in den Stadtteilen leben, die... nicht so viele soziale Kompetenzen mitbringen, die sind oft in der Unterzahl. Da sind manchmal nur ein, zwei deutsche Kinder in einer Gruppe vertreten.“ (4)

Festzuhalten ist auch, dass gewalttätiges Verhalten immer noch eine Domäne männlicher Jugendlicher ist. Eine Zunahme von Gewaltausübung durch Mädchen oder eine verstärkte Bandenbildung von Mädchen⁴⁴ wurde von den befragten Jugend- und Sozialarbeiter/innen nicht festgestellt. Ein/e Jugendarbeiter/in berichtet, dass eine wachsende Zahl von Mädchen die familiäre Gewalt verarbeitet, indem sie selbst zu Täterinnen werden und Jüngere und Schwächere bedrohen, denn „sie wollen auf keinen Fall Opfer sein“ (5). Allerdings sei es in den Quartieren, in denen, wie oben beschrieben, die soziale Kontrolle durch islamisch-patriarchalische Organisationen und Familien funktioniert, nicht ratsam für Mädchen, offen gewaltbereit aufzutreten.

Weitere Konfliktlagen

Neben diesen Konfliktlagen, die von den meisten befragten Sozialarbeiter/innen beschrieben werden, nennen einige noch weitere, die im Folgenden ausgeführt werden.

Verstärkte religiöse Orientierung: Hinwendung zum (fundamentalistischen) Islam

Wie bereits weiter oben beschrieben, stellen in einigen Quartieren die dort arbeitenden Jugendarbeiter/innen eine Zunahme des Einflusses von Moscheen und Moscheevereinen, z.T. auch von fundamentalistischen Strömungen, fest sowie eine Zunahme religiöser Überzeu-

⁴³ Vgl. z.B. Anna Reimann: Gangs in Berlin. Auf der Straße erzogen, www.spiegel.de, 9.2.2007.

⁴⁴ Folgt man der Medienberichterstattung und auch den Zahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), ist in den letzten Jahren eine Zunahme der von Mädchen ausgehenden Gewalt zu verzeichnen.

gungen und eine stärkere Übernahme islamischer Vorschriften.⁴⁵ Muslimische Organisationen üben Druck auf die Familien aus, ihre Kinder in Koranschulen zu schicken, was, so ein/e Sozialarbeiter/in, „verheerende Auswirkungen“ habe, da z.B. Jungen beigebracht werde, dass „man ungläubigen Lehrerinnen nicht gehorchen müsse“ (7). Weiterhin werden aufdringliche Hausbesuche von Predigern/Religionslehrern, „Hasspredigten“ sowie die Ideologisierung oder Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in Koranschulen erwähnt. Ein weiteres Problem stellt sich durch die Angebote von Moscheevereinen, die sich an Kinder und Jugendliche richten und beispielsweise Freizeitgestaltung oder Hausaufgabenhilfe umfassen und somit der säkularen Jugendarbeit „das Wasser abgraben“.

In Quartieren, die eine solche Entwicklung hin zu einem islamischen Fundamentalismus nehmen, wird – so die Aussagen der dort arbeitenden Sozialarbeiter/innen – die soziale Kontrolle in den Nachbarschaften verstärkt und eine wachsende Zahl von Freizeittätigkeiten von Kindern und Jugendlichen nun unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob sie mit den religiösen Vorgaben des Koran übereinstimmen. Vor diesem Hintergrund konstatieren die in diesen Quartieren tätigen Jugendarbeiter/innen eine Zunahme an religiöser Selbstdefinition und Rigidität, die die Beziehungen zwischen den Jugendlichen verändern und neuartige Konflikte produzieren können. „Regelmäßig kommt es zu Konflikten zwischen den Kindern und Jugendlichen über Fragen der Ernährung. Wer als Kind ein Brot mit Wurst vom Schwein isst, kann sich auf massive Anmache und Drohungen gefasst machen. Kinder mit muslimischem Hintergrund, die Schweinefleisch essen, werden oft gewaltsam unter Druck gesetzt. In der Regel müssen sie entweder das Viertel verlassen oder sich den orthodoxen Ernährungsregeln anpassen.“⁴⁶

Andere Jugendliche halten den Islam zwar hoch, leben ihn praktisch jedoch nicht, und befinden sich folglich in einem kontinuierlichen Widerspruch.

„Dann eben schon, dass sie religiös sein wollen, aber es oft gar nicht sind. Also was man immer wieder merkt, sie halten sich für Muslime, aber sie leben gar nicht streng nach dem Koran. Also sie rauchen und sie gehen ja auch weg in die Disko und sie ... leben jetzt streng nach dem Koran. Von daher sind sie in so einer Zwischenwelt.“ (9)

Eine weitere Entwicklung in diesen Vierteln ist, dass ein Teil der Jugendlichen zunehmend Sympathie für radikal-islamische Organisationen zeigt – was häufig jedoch nicht aus reiner politischer Überzeugung geschieht, sondern der eigenen Identitätsfindung und sozialen Verortung dient, so ein/e Interviewpartner/in (5). Selten handelt es sich um geschlossene, in sich kohärente Weltbilder, vielmehr ist eine Mischung aus Halbwissen und Interesse an politischen Zusammenhängen zu konstatieren, verbunden mit einer Unkenntnis, was elementare Begriffe, Institutionen und rechtliche Grundlagen des politischen Lebens in Deutschland angeht. Ferner spielen intensive emotionale Auseinandersetzungen mit Themen wie Heimat, Kultur, Identität, Gerechtigkeit, Krieg und Frieden vor allem im Nahen Osten eine Rolle.⁴⁷

⁴⁵ Generell wird von den befragten Sozialarbeiter/innen keine verstärkte Hinwendung zur Religion beobachtet. Diese Entwicklung konzentriert sich anscheinend auf bestimmte Quartiere.

⁴⁶ Heinemann, 2006, S. 113.

⁴⁷ Vgl. dazu auch Julia Gerlach: Zwischen Pop und Dschihad, Berlin 2006.

Ein/e Pädagog/in beschreibt diesen Zwiespalt zwischen Religion und weltlichen Einstellungen mit einer deutlich spürbaren Zerrissenheit der Jugendlichen, die – von Ausgrenzung bedroht – oft keinen Halt in den gesellschaftlich anerkannten Strukturen, sei es Schule oder Arbeitsplatz, aber auch nicht in ihren eigenen traditionell ausgerichteten Communities finden und von daher gefährdet sind, sich islamistisch-fundamentalistischen Strömungen anzuschließen.

„Da gibt es manchmal so Ansätze wo man merkt, na ja, sie könnten sich schon eher ... ja so einer fundamentalistischen Strömung anschließen, weil die ja genau das aufgreifen. Die grenzen sich ja auch von dem orthodoxen Islam ab und sagen, die machen es ja auch nicht richtig. Das ist nicht mehr revolutionär, die sind ja auch nicht so radikal. Ja, dass da die Gefahr besteht, dass sie sich genau da ihren Halt dann finden. ... Die haben den Halt nicht in der eigenen Gesellschaft. Die haben ja auch den Halt nicht bei ihren eigenen Herkunftsfamilien. Und die haben sich ja auch radikalisiert in die Richtung.“ (9)

Dazu kommt eine deutlich wahrnehmbare Beeinflussung durch die Satellitensender aus den Heimatländern, die sich völlig der Kenntnis und dem Einfluss der (deutschen) Jugendarbeiter/innen entzieht.

„Ich glaube, die Frage der Beeinflussung auch in der Frage, wie wird mit Konflikten umgegangen durch die Satellitensender aus den Herkunftsländern, das ist überhaupt nicht zu unterschätzen. Wir erleben das so, dass das auch Stimmungen aufheizt.“ (3)

Gleiches gilt für das Internet.

„Auch im Internet, dieser ganze virtuelle Islamismus, der da ja entsteht. Na ja, da merkt man schon, dass die teilweise die Seiten eben kennen. Nicht alle, aber bei einigen merkt man das schon.“ (9)

Nach Ansicht aller befragten Jugend- und Sozialarbeiter/innen besteht hier deutlicher Handlungsbedarf: Zumindest zu wissen, wo und wie die Jugendlichen sich informieren, um gegebenenfalls entsprechende Gegenstrategien entwickeln zu können.

Konflikte im Geschlechterverhältnis

In den eben beschriebenen Quartieren führen islamisch-fundamentalistische Haltungen und einengende rigide Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis nicht nur zu innerfamiliären Konflikten, sondern beeinflussen auch die Beziehungen zwischen den dort lebenden Jungen und Mädchen.

Dort tätige Sozialarbeiter/innen berichten, dass Mädchen, die sich an westlichen Moden orientieren und einen Freund haben, als „Huren“ gelten und dass Jungen, die zu ihren Freundinnen nett sind und sie nicht schlagen, auch mal von ihren gleichaltrigen Freunden als „Schwuchteln“ beschimpft werden. Diese selbst ernannten „Sittenwächter“ versuchen, patriarchale Vorstellungen über Sitte, Moral und Geschlechterverhältnis vor Ort durchzusetzen.

„Und weil sie nicht ... voll verschleiert sind, schaffen die Jungen das dann, abends um zehn, gehen die dann so mit 50 cm Abstand hinter der Frau und sagen dann, ich vergewaltige dich jetzt, ich vergewaltige dich. Und die Frauen haben richtig Schiss. Folgen denen zum Teil hier bis zur Straße, wo die wohnen.“ (5)

Solche Vorhaltungen und Übergriffe erschweren es Jungen *und* Mädchen, eigene Vorstellungen von Partnerschaft zu entwickeln.

Hier mischen sich – so formuliert es der/die Jugendarbeiter/in – alte patriarchale Traditionen mit neueren fundamentalistisch-islamischen Begründungen, verbunden mit einer Situation der Bewohner/innen des Viertels, die von Perspektivlosigkeit und einem mangelnden Bildungsgrad bestimmt ist. Deutlich wird jedoch, dass das Thema Geschlechterverhältnis und Islam in seinen vielen Facetten eine große Rolle spielt und dass es angesagt ist, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und die Jugendlichen dabei zu unterstützen, hier ihren Weg zu finden. Dieser Befund wird auch durch die Open-Space-Aktionen zum Thema „Islam und ich“ bestätigt, die im Rahmen von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ an mehreren Schulen in Deutschland durchgeführt wurden und die Eberhard Seidel folgendermaßen zusammengefasst. „Der Verlauf der Open Spaces ‚Islam und Ich‘ hat unsere Ausgangsthese bestätigt: Jugendliche sind bei dem Thema Islam weniger an theologischen Fragen interessiert, sondern mehr an lebensweltlich Näherem wie Sexualität, Freundschaft, Familie und Zukunftssorgen. Dabei ist das Geschlechterverhältnis das zentrale Themenfeld.“⁴⁸

Auswirkungen aktueller Konflikte im Nahen Osten auf Jugendliche

Übereinstimmend berichten die meisten Interviewpartner/innen, dass die aktuellen Konflikte im Nahen Osten – der Krieg im Libanon, der andauernde Konflikt zwischen Palästina und Israel oder der Krieg im Irak – deutlich spürbare Auswirkungen auf die muslimischen Jugendlichen haben und Jugendarbeit gefordert sei, hier zu reagieren.

„Was in letzten Jahren völlig zunimmt, ist das Durchschlagen von Konflikten, zum Beispiel aus dem Nahen Osten, aus dem Irak oder so was hier direkt vor Ort. Also das ... gerade die augenblickliche Situation im Libanon schlägt so was von durch. Und das ist dann noch schon ein Unterschied zu den deutschen Jugendlichen. Die Stimmung wird dann aufgeheizter, und das wird auch nach außen getragen. Also bis hin dass Kinder irgendwie ... dann sitzen sie im Bus und es geht unter in den Ruf „Intifada bis zum Sieg“. Da ist dann auch sozusagen ... die pushen sich so hoch.“ (3)

Ein/e Interviewpartner/in berichtet in diesem Kontext, dass das Verhalten der Bundesregierung im Libanon-Konflikt im Sommer 2006 stark zu einer stärkeren Hinwendung vieler Jugendlicher zu Deutschland beigetragen habe: Dadurch, dass viele in Deutschland ansässige

⁴⁸ Eberhard Seidel: „Sagen, was uns wichtig ist - jugendliche Alltagsexperten“, in: Sanem Kleff (Hg.): Islam im Klassenzimmer, Hamburg 2005, S. 62.

Familien problemlos und schnell aus den Libanon ausgeflogen worden sind – egal, ob mit oder ohne deutschen Pass.

Türkischer Nationalismus und Graue Wölfe

Manche der befragten Jugendarbeiter/innen konstatieren eine deutliche Ablehnung und Abgrenzung von der deutschen Gesellschaft bei einem Teil der Jugendlichen mit Migrationsintergrund.

„Sie sagen von sich, dass sie keine Deutschen und keine Berliner sind. Und wollen sie auch nicht sein ... also sie verstehen sich nicht als ein Bestandteil der deutschen Berliner Gesellschaft, sondern sie sondern sich ganz klar ab ..., obwohl sie hier groß geworden sind.“ (9)

Bei manchen Jugendlichen türkischer Herkunft wird auch eine Zunahme eines türkischen Nationalismus im Sinne von „Wir Türken sind gut und Türkei ist am besten und sag ja nichts gegen Türken“ festgestellt, der sich auch gegen andere Jugendliche (z.B. deutscher oder kurdischer oder arabischer Herkunft) richten könne.

„Das ist ja das Verrückte, dass die Kids dann oft sagen, ich bin Türke, ich bin kein Deutscher. Weil deutsch ist eben alles, was schlecht, verdorben, hässlich, unrein und so weiter ist.“ (5)

Für alarmierend in diesem Kontext halten diese Sozialarbeiter/innen die Faszination, die von Filmen wie z.B. „Tal der Wölfe“⁴⁹ auf die Jugendliche ausgeht und auf die die Jugendarbeit bislang keine Antworten entwickelt hat.

Einige Jugendarbeiter/innen berichten auch über Probleme, die sie mit Jugendlichen hatten, die den Grauen Wölfen nahe standen/stehen. Ein/e Sozialarbeiter/in beurteilt diese Probleme als „pubertäres Verhalten, ich muss zu einer Gruppe dazugehören, muss diese Symbole nach außen tragen.“ (6) In einer anderen Jugendeinrichtung ging es soweit, dass die den Grauen Wölfen zugehörige Gruppe begann, den Raum durch ihre Symbole, Musik etc. zu bestimmen, gezielt versucht hat, andere Jugendliche zu beeinflussen und zu überzeugen, und gleichzeitig andere Jugendliche, z.B. kurdischer Herkunft, bedroht und ausgegrenzt hat.

„Auf der anderen Seite gab es aber auch hier in der Einrichtung Jugendliche, die offen waren dafür. Und die von innen heraus noch mal dazu gekommen sind. Und dann gab es natürlich ... einfach die Konflikte, die noch mal da sind, darum, wer hier das Sagen hat. ... Dass diese große Gruppe Jugendliche nicht in Ruhe gelassen hat, die ihnen nicht gefallen haben, wo ihnen die Hautfarbe nicht gefiel, die auch kurdisch wa-

⁴⁹ „Tal der Wölfe“ ist ein kontrovers diskutierter Film eines türkischen Regisseurs aus dem Jahr 2006. Die Handlung knüpft an die erfolgreiche Fernsehserie „Tal der Wölfe“ an. Dort kämpft der Filmheld als Geheimagent des fiktiven türkischen Geheimdiensts KGT gegen die Mafia. Im Kinofilm reist er in den Irak, um die als Demütigung der Türkei erlebte Sackaffäre an den US-Truppen zu rächen. Der Film, dem Antisemitismus, Antiamerikanismus und Aufhetzung gegen Christen vorgeworfen wird, sorgte auch in Deutschland für Furore unter türkischstämmigen Jugendlichen.

ren zum Teil. ... Sie haben richtig versucht, hier sich die Einrichtung zu eigen zu machen.“ (1)

Besonders bedrohlich erscheint in den Augen der betroffenen Jugendarbeiter/innen, dass Organisationen wie die Grauen Wölfe den Jugendlichen Halt geben, Gemeinschaft bieten und sie damit vereinnahmen.

„Und auch, fand ich, sehr ... er hat es mit soviel Gefühl ausgedrückt, was es ihm bedeutet hat, da mitzumachen bei den Grauen Wölfen, also bei den Wochenendunternehmungen und so. ... Ich hatte das Gefühl, es ist ein ganz großes Konkurrenzunternehmen. Es gibt Wochenendunternehmungen, Fahrten an die Ostsee. Es gibt organisierte große Konzerte mit namhaften Künstlern, die also in der Szene angesagt sind. Die Jugendlichen werden mit dem Bus dahin gefahren, sie werden verköstigt. Sie werden ... eigentlich müssen sie gar nichts mehr machen. Sie brauchen nur noch irgendwie anwesend zu sein und sich was anzuhören. Und da dachte ich halt auch so, das können wir ihnen gar nicht geben. Wir erwarten viel mehr. Wir erwarten was von ihnen. Wir sind nicht sein Reiseunternehmen, sondern wir sehen ihn als Mensch und möchten in den Austausch treten. ... Da spielt bestimmt auch der Familienhintergrund bei ihm gerade eine Rolle, dass er eigentlich nur Halt suchte. Und den Halt hat er hier nicht finden können. Er hat ihn immer gesucht durch Auseinandersetzungen.“ (1)

Hier zeigen sich m.E. deutliche Parallelen zu den Strategien rechtsextremer Organisationen vornehmlich in Ostdeutschland, die mit ähnlichen Angeboten – Musikabende, Fahrten, gemeinsame Unternehmungen – Jugendliche rekrutieren. Hier steht Jugendarbeit vor einer Herausforderung: Zum einen stehen ihr selten so viele Finanzmittel zur Verfügung, um bei solchen Angeboten mitzuhalten; zum anderen hat sie auch einen anderen Anspruch. Jugendarbeit hat nach dem KJHG die Aufgabe, Jugendliche „zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen“ (§ 11), d.h. sie unterstützt Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung, bei der Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs und bei dem Versuch, Herausforderungen wie Schulabschluss und Ausbildungsplatz zu bewältigen, aber sie liefert keine fertigen Antworten und keine fertigen Lebensentwürfe. Damit hat sie einen schweren Stand im Vergleich zu Organisationen, die eben diese liefern und attraktiv machen.

Ansätze der Konfliktbearbeitung

Zur Konfliktbearbeitung ist als optimistisch stimmendes Ergebnis herauszustellen, dass das vorhandene und bekannte Instrumentarium der Jugend(sozial)arbeit und der Gemeinwesenarbeit eine Palette an Methoden und Konzepten vorhält, wie sich ein Großteil der beschriebenen Alltagskonflikte, an denen Jugendliche mit Migrationshintergrund beteiligt sind, bearbeiten lassen. Das gilt auch für viele der Auseinandersetzungen, die im Sinne unserer Definition als Konflikte in interkulturellen Kontexten zu bezeichnen sind, z.B. das Heranziehen von religiösen Zugehörigkeiten, um Abgrenzungen zu anderen zu erklären oder rechtfertigen. An ihre Grenzen stoßen diese klassischen Ansätze der Sozialen Arbeit, wo die Einflüs-

se der Herkunftsfamilien zu dominant werden – z.B. die Kinder/Jugendlichen (insbesondere Mädchen) auch dem Einfluss der Jugendeinrichtungen entzogen werden – und/oder wo deutliche islamisch-fundamentalistische oder nationalistische Orientierungen in Verbindung mit engen Kontakten zu entsprechenden Organisationen eine Rolle spielen. Für diese Herausforderungen ist die Entwicklung neuer Strategien notwendig.

Die unten ausgeführten Haltungen und Ansätze sind folglich nicht unbedingt neu, sondern wurden/werden so oder ähnlich in den „Klassikern“ der Sozialen Arbeit für den Umgang mit schwierigen/auffälligen/aggressiven Jugendlichen formuliert.⁵⁰

Grundlagen der Konfliktbearbeitung

Die Grundlagen der Arbeit und damit auch ihrer Ansätze von Konfliktbearbeitung beschreiben die Vertreter/innen der Jugendeinrichtungen wie folgt:

Die Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen ist von Respekt, Vertrauen und Achtung geprägt. Das umfasst die Achtung vor anderen Einstellungen/Haltungen; dieser Respekt muss allerdings auch von den Jugendlichen erwartet werden.

Wichtig ist, die Jugendlichen nicht primär als „Konfliktmenschen“ anzusehen, sondern an ihren Stärken anzusetzen.

Es gilt, Präsenz im Alltag der Jugendlichen zu zeigen. Das ist der große Vorteil, den viele Jugendarbeiter/innen gegenüber anderen stärker strukturierten Institutionen sehen, wie z.B. der Schule oder Beratungsstellen mit offiziellen Sprechstunden. Durch ihre Anwesenheit in der Freizeit der Jugendlichen sind sie niedrigschwelliger, erfahren eher von Problemen und Konflikten und können frühzeitiger agieren. „Die Beratungsabende wurden nicht angenommen. Es klingt zu offiziell, insbesondere für Jugendliche ... Viel wichtiger sind inoffizielle Gespräche, die sich beim Training oder auf den Fahrten zu einem Auswärtsspiel ergeben. Feste Sprechzeiten bringen es nicht. Man muss präsent sein.“ (8)

Grundlage der Arbeit ist das Herstellen einer Beziehung zu den Jugendlichen, die von der Akzeptanz der Person geprägt ist und den Jugendarbeiter/innen erlaubt, das Verhalten des Jugendlichen zu kritisieren: „Wenn ich dem Jugendlichen auch das Gefühl vermitteln kann, dass ich ihn ernst nehme. Wir sind hier nie mit erhobenen Fahren durch die Gegend gelaufen, haben keinem von ihnen gesagt, dass sie richtig schlecht sind ... Das fand ich ganz wichtig, dass wir sie ..., also jeder Jugendliche, der hierher kommt, der muss angenommen werden, so wie er ist. Eigentlich auch egal, was er tut. Und auch wenn er mich beschimpft. Das ist nicht, überhaupt nicht korrekt. Und darauf reagiere ich auch ungehalten. Aber das heißt für mich nicht, dass das ein schlechter Mensch ist.“ (1)

Ein zentraler Aspekt ist das deutliche Setzen von Grenzen – auf der Grundlage der eben skizzierten Grundhaltung –, deren Einhaltung durchgesetzt wird, notfalls auch mit Sanktio-

⁵⁰ Vgl. z.B. Jörg Kraußlach/Friedrich Düwer/Gerda Fellberg: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast, München 1976.

nen. Der Prozess der Aushandlung von Regeln und Formulierung von Sanktionen muss für die Jugendlichen transparent sein.

Wichtig sind darüber hinaus die Autorität und eine klare Position bzw. Linie der Leitung und/oder des Teams. Die meisten Einrichtungen gehen von einer einheitlichen Vorgehensweise des Teams aus. Eine Einrichtung macht gute Erfahrungen damit, dass die Leitung sich sehr deutlich positioniert und auch sanktioniert, während die anderen Mitarbeiter/innen – die häufig über das Arbeitsamt geförderten Kräfte (sogenannte Ein-Euro-Jobber/innen) oder Praktikant/innen mit Migrationshintergrund sind – stärker um Verständnis werben und eher vermitteln.

Weitere zentrale Aspekte sind Partizipation, Einbeziehung, Verantwortungsübertragung. Jugendliche, die schon lange die Einrichtung frequentieren, können z.B. in die pädagogische Arbeit einbezogen werden: „Es gibt Jugendliche, die sind schon so lange bei uns, die sind auch eben schon größer, die sind im Prinzip schon fast wie Kollegen. Also die leisten hier sicherlich in Teilbereichen Arbeit, die ein Kollege machen würde, und die sind natürlich auch unsere Vertrauenspersonen. Arabische Jugendliche, die zum Beispiel kleinere arabische Jugendliche auch dann mal in Landessprache erziehen.“ (2) Ein/e Sozialarbeiter/in, der/die viel mit Fußballmannschaften arbeitet, beschreibt den partizipativen Prozess, in dem die Mannschaft gemeinsam die Regeln für ihr Verhalten während des Spiels aufstellt, als wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Selbstverpflichtung der Mannschaft. Wichtig ist, dass Regeln unterschrieben werden, von denen die Mannschaftsmitglieder überzeugt sind, dass sie sie einhalten können und nicht ein fertiger Regelkatalog übernommen wird. (8) Auch in dem weiter unten beschriebenen Projekt, in dem jugendliche „Streetworker/innen“ als Konfliktvermittler/innen eingesetzt werden, wird großer Wert auf die gemeinsame Erarbeitung der Regeln für das Team gelegt.

Ansätze zur Konfliktbewältigung in der Sozialen Arbeit

Laut den befragten Jugendarbeiter/innen kann die Mehrzahl der Konflikte, die in interkulturellen Kontexten entstehen, mit pädagogischen Mitteln geklärt werden. Gemeint ist damit: Gespräche führen – unter vier Augen oder in einer größeren Runde, je nach Situation und Anlass –, Zuhören, Konfrontieren, Informieren und Aufklären. Des Öfteren wird auch von mühsamen Aushandlungsprozessen berichtet, die nicht immer zu hundertprozentigen Erfolgen führen, jedoch zu Teilerfolgen, die nicht zu unterschätzen sind. Solche Aushandlungsprozesse finden z.B. mit der Familie statt, wenn es sich um Verbote von Seiten der Eltern handelt, die den Besuch ihrer Töchter in der Jugendeinrichtung stark regulieren oder einschränken. Aushandlungsprozesse finden auch mit Jugendlichen statt, die immer wieder durch ausgrenzendes Auftreten und Beschimpfungen in der Jugendeinrichtung auffallen und mit denen beispielsweise „Verträge“ abgeschlossen werden.

„Wir haben Verträge auch schon abgeschlossen mit Jugendlichen, in denen gesagt wurde, was wir von ihnen erwarten. Sodass sie dann eine Chance bekommen ... oder wir sagen, dann bist du unter Bewährung hier.“ (1)

Für den Umgang miteinander in der Einrichtung gilt es, deutliche Regeln zu formulieren und diese durchzusetzen. Die befragten Einrichtungen der offenen Jugendarbeit halten eine Hausordnung mit klaren Regeln – auch für den Umgang miteinander – für eine wichtige Basis ihrer Arbeit. Bei Nichtbefolgung werden auch Sanktionen verhängt, z.B. abgestufte Hausverbote. Die befragten Jugendarbeiter/innen sind sich einig, dass es wichtig ist, Grenzen zu setzen und auf deren Einhaltung zu achten. Die Grenzziehung kann von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich sein – sie wird immer dann aktuell, wenn andere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in ihrer Freiheit eingeschränkt oder bedroht werden. So hat beispielsweise die Jugendeinrichtung, die mit der Gruppe Grauer Wölfe konfrontiert war, zu Hausverboten gegriffen, als besagte Gruppe die Regeln zum Umgang miteinander durchgehend verletzte und anfangs, jüngere Jugendliche zu bedrohen. Geht es um die Durchsetzung solcher und ähnlicher Sanktionen ist dann auch die Zusammenarbeit mit der Polizei ein wichtiges Thema, die – bei allen kontroversen Diskussionen – von mehreren der Jugendeinrichtungen befürwortet wird.

Mehrere Jugendarbeiter/innen betonen in diesem Kontext, dass es im Normalfall möglich ist, in der Einrichtung bzw. im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen durchzusetzen, was einem wirklich wichtig sei. Ein/e Sozialarbeiter/in, die mit Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen arbeitet, führt zu ihrem Prinzip, deutsch als „Verkehrssprache“ zu etablieren, aus:

„Also wenn man hinter dieser Regel steht, dann halten sich auch eigentlich alle dran. ... also ich habe festgestellt, dass, wenn man da sehr viel Wert drauf legt, dass das auch läuft.“ (4)

Konfliktanalyse

Wichtig ist, eine genaue Analyse der Konflikte und ihrer interkulturellen Anteile vorzunehmen. Hier ist es von Bedeutung, ethnische Zuschreibungen aufzulösen, aber gleichzeitig auch Verständnis zu entwickeln für unterschiedliche Sichtweisen oder Einstellungen.

„... eigentlich die Analyse der Konflikte, sind es wirklich Kulturkonflikte oder interkulturelle Konflikte? Die Zuschreibungen finden ja schnell statt, auch bei uns. Aber das macht es manchmal hilfreich, das so ein bisschen zu abstrahieren und zu gucken, was sitzt eigentlich dahinter und dann eröffnet sich auch das jeweilige Werkzeug anders, ja. Das finde ich sozusagen zentral.“ (3)

Gesprächsrunden und Mediationen

Wie eingangs erwähnt, sind Gespräche – das Miteinander-Reden – in der Jugend- und Sozialarbeit eines der wichtigsten Mittel zur Konfliktbearbeitung. Das können Gruppendiskussionen sein, aber auch Einzelgespräche.

„Es dürfen nicht viele drum herumstehen, die das möglicherweise mithören könnten. Das fand ich immer ganz wichtig. Dass es eigentlich am besten im Vier-Augen-

Gespräch, das kann ja auch unter 30 Leuten stattfinden, aber es muss alleine stattfinden, ehe jemand das Gefühl hat, er müsste sich da jetzt outen.“ (1)

Mediation im engeren Sinne⁵¹ wird von den befragten Sozialarbeiter/innen selten eingesetzt, um Konflikte zu bearbeiten. Eher werden z.B. moderierte Gesprächsrunden durchgeführt.

„Also setzen wir uns zwei bis drei bis vier Mal, je nachdem, wie viele Konflikte es gibt in den Kreis. In dem Kreis werden natürlich nicht nur Konflikte besprochen, sondern auch Programm. So. Und dann kommen Konflikte auf den Tisch. Sei es durch Mitarbeiter, also auch 1-Euro-Jobber, sei es durch die Jugendlichen oder Kinder. Und dann muss erstens jeder der Beteiligten in der Ich-Form darüber sprechen und Gefühle äußern und zweitens, gerade bei so Sachen, die eben Religion berühren, muss jede, die dort im Kreis sitzt etwas dazu sagen. Das kann auch sein, dass sie sagt, ich kann jetzt gar nichts dazu sagen. Aber wenigstens das muss sie sagen. Und dadurch weiten sich die Perspektiven natürlich aus. Das ist so ... die Grundidee.“ (5)

Manche Jugendarbeiter/innen setzen ältere Kinder/Jugendliche nicht im Rahmen von strukturierten Konfliktgesprächen oder Mediationen ein, greifen aber auf deren Vermittlungskompetenzen zurück.

„Aber ich glaube schon auch, dass die größeren und älteren Kinder auch solche Positionen mit der Zeit übernehmen und dann auch uns helfen oder helfend eingreifen oder auch schon mal den ein oder anderen Konflikten versuchen zu schlichten, das beobachtet man auch immer wieder.“ (4)

Einige Pädagog/innen halten „Power Mediation“ für einen sinnvollen Ansatz der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten. „Power Mediation“ meint in diesem Kontext, weniger Wert auf das Prinzip der Freiwilligkeit zu legen, sondern auch Druck auf die Kontrahenten auszuüben, um sie zu einer Konfliktlösung zu bewegen – vor dem Hintergrund, dass unbewältigte Konflikte meist folgenschwerer sind als Konfliktvermittlungen, zu denen die Streitparteien gedrängt werden.

Ein Projekt stellt Mediation in den Mittelpunkt seiner Arbeit und macht damit sehr gute Erfahrungen. Hier scheint zu gelingen, die häufig positiven Erfahrungen, die mit Mediation in strukturierteren Settings wie beispielsweise in der Schule gemacht werden, auf den Freizeitbereich der Jugendlichen zu übertragen.

Bei diesem Projekt handelt es sich um jugendliche Mediationsteams, die als „Streetworker/innen“ im städtischen Freibad unterwegs sind. Die Teams sind ethnisch gemischt und greifen bei unterschiedlichen Konflikten zwischen Jugendlichen oder Jugendcliquen ein. Zentrale Ansatzpunkte des Projektes sind: Kontakte herstellen, Kommunikation verbessern, Werben um Verständnis, Zuhören. Denn:

⁵¹ Gemeint ist hier Mediation als eine Methode der Konfliktvermittlung, die in definierten Phasen und nach bestimmten Regeln abläuft. Vgl. Christoph Besemer: Mediation. Vermittlung in Konflikten, Karlsruhe 1997, S. 14 ff.

„Wenn man sich kennt, ist die Gefahr von gewalttätigen Auseinandersetzungen geringer. Wenn die Streetworker bekannt sind, werden sie eher als Eingreifende akzeptiert.“ (7)

Genau betrachtet, handelt es sich allerdings nicht um eine Mediation im engeren Sinne, denn die „Streetworker/innen“ treffen auch oft Entscheidungen, im Gegensatz zu Mediator/innen, wenn sie in Konflikten intervenieren. Diese Veränderung des Mediationsbegriffs wird von den beteiligten Sozialarbeiter/innen positiv bewertet – „ein Paradigmenwechsel“ – und könnte möglicherweise beispielhaft für weitere Konzepte im Bereich der interkulturellen Konfliktbearbeitung stehen. Verallgemeinernd würde es darum gehen, Jugendliche nicht nur zu Mediator/innen auszubilden, sondern ihnen Kompetenzen im Bereich Konfliktintervention und -deeskalation zu vermitteln (wie es im oben beschriebenen Projekt passiert) und sie in einem überschaubaren Setting – wie z.B. ein Freibad oder eine Parkanlage – einzusetzen, in dem sie über Interventionsberechtigung verfügen. Interventionsberechtigung können die betreffenden Jugendlichen erlangen über vorhandene Beziehungen/Freundschaften oder die Erstellung neuer Kontakte.

„Die Freunde der Streetworker benehmen sich dann, da sie wissen, dass diese im Einsatz sind.“ (7)

Informieren und Aufklären

Häufig stellen die befragten Jugendarbeiter/innen hohen Informationsbedarf bei „ihren“ Jugendlichen fest und versuchen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten aufzuklären und Wissen zu vermitteln. Das kann bei unterschiedlichen Konflikten der Fall sein, z.B. wenn es um Rechte von Jugendlichen geht, oder aber um interethnische Konflikte, in denen tradierte Vorurteile eine Rolle spielen. Auch bei dem Konflikt um das Auftreten der Grauen Wölfe in einer Jugendeinrichtung bestand ein zentraler Ansatz der dort tätigen Jugendarbeiter/innen darin, die anderen Jugendlichen über die Grauen Wölfe, ihre Ziele und Anbindung, aufzuklären.

„Die Grauen Wölfe sind die Kings, und die Symbole traten ständig auf, sodass wir das zum Anlass nahmen, mal drüber zu sprechen. Weißt du überhaupt was darüber? Das war das interessante, dass viele jüngere Jugendliche gerade eigentlich gar nichts darüber wussten. Die haben halt nur gesagt, ja, meine Eltern finden die Grauen Wölfe auch ganz gut. Aber vielmehr weiß ich auch nicht drüber. Das wir also in dem Maße dann versuchten, irgendwie noch mal ein bisschen Aufklärungsarbeit zu leisten, was die Organisation bezwecken möchte. ... Ja, da waren Aha-Effekte da. Aber wirklich nur auch bei den jüngeren Jugendlichen.“ (1)

Traditionen der Konfliktbearbeitung aus der Herkunftskultur der Jugendlichen

Der Einsatz von Methoden und Traditionen der Konfliktbearbeitung, die die Kinder und Jugendlichen aus ihrer Herkunftskultur kennen, erfolgt auf unterschiedliche Art und Weise und wird kontrovers diskutiert.

In erster Linie bezieht sich solch ein Einsatz auf das Einbeziehen von älteren Brüdern und Vätern als Autoritäten.

„Nee, wir haben das anders gemacht. Wir haben den großen Bruder geholt. Musste der junge Mann mit Handkuss sich bei der Frau erstmal entschuldigen. Und dann ist er freiwillig nicht gekommen, weil der große Bruder unsere Art kannte, und dann ist der erstmal vierzehn Tage, drei Wochen zu Hause geblieben, und dann war es erledigt.“ (2)

Andere Jugendarbeiter/innen lehnen eine solche Einbeziehung der familiären Autoritäten allerdings strikt ab, wenn sie nicht auf Wunsch (oder mindestens mit Einverständnis) des Jugendlichen erfolgt. Sie befürchten, damit das Vertrauen des Jugendlichen zu verlieren, sodass er sich in der Konsequenz von der Einrichtung fernhält und damit nicht mehr für die Sozialarbeiter/innen erreichbar ist.

Auch aus diesem Grund halten mehrere der befragten Jugendarbeiter/innen systematische Elternarbeit für schwierig, wenn nicht gar für problematisch. Ein/e Interviewpartner/in bringt das Dilemma auf den Punkt:

„Also wirklich, wir haben keinen Kontakt zu Eltern. Es gibt ganz wenige, das hat bestimmt auch was mit dem Alter zu tun. Jugendliche möchten ihre Familien da raushalten. Sie möchten ja flügge werden und alleine handeln ... Der Vorteil meines Kollegen ist, er spricht türkisch, und er wird viel angesprochen. Aber die Kontakte, die er zu Eltern hat, die belaufen sich dann immer darauf, verhält er sich denn auch gut. Das ist so eine Kontrollfunktion. Das ist ganz, ganz schwierig.“ (1)

Ein Träger hingegen macht gute Erfahrungen mit einem regelmäßigen Väterfrühstück.

„Da kommen fünf Väter ... und für die ist das auch ein Forum und für die ist das auch wichtig. ... Auf jeden Fall sind sie nicht verschwunden. ... man kann sie erreichen. Wie tiefgehend das ist, das da irgendwas passiert, kann ich ehrlich gesagt nicht beurteilen. Ist auch noch nicht so lange, dass wir überhaupt so was machen, weil es gehört so ein bisschen zu den Tabuthemen.“ (3)

Insgesamt betrachtet wird Elternarbeit eher selten bzw. wenig geleistet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für den Bereich Aktivierung von Eltern und Elternarbeit in der Offenen Jugendarbeit bzw. der aufsuchenden Arbeit noch keine weitergehenden Konzepte entwickelt worden sind. Den meisten Jugendarbeiter/innen ist klar, dass Eltern eine wichtige Rolle spielen und dass es bei bestimmten Konfliktlagen sinnvoll oder gar unerlässlich ist, sie einzubeziehen – gleichzeitig stehen sie vor dem Dilemma, dass Jugendarbeit einen Raum bietet, den die Jugendlichen eigenständig nutzen können/sollen. Vor dem Hintergrund, dass die Familien und die dort ausgeübte Erziehung offensichtlich eine wichtige Rolle für das Konflikt- und/oder Gewaltverhalten der jungen Menschen spielen und die Arbeit mit den Familien als ein wichtiger Ansatz gilt, um die Konfliktbearbeitungsmuster der Jugendlichen bearbeiten zu können, wäre es m.E. wichtig, diese Lücke bald zu füllen bzw. vorhandene Ansätze systematisch weiter zu entwickeln. Auch in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit, z.B. in den Hilfen zur Erziehung, aber auch im Bereich der Anti-Gewalt-Trainings, werden Konzepte, die Eltern einzubeziehen, mittlerweile mit Erfolg praktiziert.

Weiterhin sind einzelne Ansätze vorhanden, die Traditionen der Herkunftskultur bei der Bearbeitung von Konflikten mit der Familie zu berücksichtigen und gleichzeitig im Sinne der Jugendlichen zu handeln. Neben den bereits erwähnten Aushandlungsprozessen bei Störungen zwischen Eltern und ihren Kindern kommen auch eigens entwickelte Projekte zum Einsatz.

„Und dann gibt es so ein Projekt, das wir jetzt probiert haben, das ist so eine Art Begleitservice für Mädchen. Also der Klassiker, die Mädchen kommen nicht raus ab dem Pubertätsalter, das stimmt auch. Sozusagen... im Allgemeinen betrachtet. Auch wenn es immer Ausnahmen gibt und so was. Aber das kann dann aufgebrochen werden, wenn jemand sie abholt. Zu einem Mädchennachmittag.“ (3)

Eine/e andere/r Sozialarbeiter/in berichtet, das ein (männlicher) Kollege innerhalb der lokalen arabischen Community mittlerweile als „Friedenrichter“ anerkannt sei. Diese informelle Position bedeute, dass er bei innerfamiliären Konflikten und Streitigkeiten hinzugezogen werde und vermitteln könne. Auf sein Wort werde dann eher gehört und somit könne er Einfluss im Sinne der Jugendlichen ausüben. Allerdings wird dieser Rückgriff auf traditionelle Formen der Konfliktvermittlung auch kritisch gesehen, da problematische Situationen für den betreffenden „Sozialarbeiter-Friedensrichter“ entstehen, wenn die althergebrachten familiären Muster in Widerstreit zu demokratischen Grundregeln stehen. Auch werden bei diesem Ansatz patriarchale Muster gefördert, die nicht dem gültigen Rechtssystem entsprechen. Hier könne bezweifelt werden – so die Befürchtung der Kritiker/innen –, dass die gefundenen Lösungen und der Weg, wie sie erreicht werden, immer demokratischen und rechtsstaatlichen Regeln entsprechen.

Bearbeitung interethnischer Konflikte

Was Konflikte zwischen Kindern/Jugendlichen verschiedener Ethnien betrifft, werden verschiedene Wege umgesetzt, die auftretenden Konflikte zu bearbeiten. Zum Teil wird dem Bedürfnis nach Abgrenzung entsprochen, da die auftretenden Konflikte zu heftig sind, um im Rahmen von Jugendarbeit bearbeitet zu werden; zum Teil beziehen die Jugendarbeiter/innen deutlich Position im Sinne von: „Dieses Haus, diese Gruppe ist offen für alle; jeder hat hier das Recht teilzunehmen, und wenn euch das nicht passt, dann müsst ihr gehen.“ (4) Wichtig ist allerdings, die Gruppenprozesse dann nicht sich selbst zu überlassen, sondern beispielsweise die von Ausgrenzung bedrohten Kinder/Jugendlichen zu stärken.

Positive Erfahrungen hinsichtlich einer Auflösung von Abgrenzungs- und Ablehnungstendenzen werden z.B. mit Projekten der Gruppenarbeit (bei Kindern) gemacht:

„Also das ist meine Erfahrung, dass nach einer Zeit dieses Nationale dann auch sehr in den Hintergrund tritt, wenn man genügend Gruppensituationen schafft, die so zusammenschweißen und wo man aufeinander angewiesen ist oder so Atmosphäre schafft. ... Also das heißt, wenn sich Gruppenstrukturen bilden, dann treten also sozusagen Gruppenzugehörigkeiten wie nationale und daraus resultierende Konflikte in den Hintergrund.“ (4)

Auch eine Einrichtung der Offenen Jugendarbeit betont, dass es für ein Miteinander von Kindern/Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und eine Bewältigung bzw. Verhinderung interethnischer Konflikte wichtig ist, dass die Sozialarbeiter/innen von Beginn an steuernd eingreifen und die Beziehungen zwischen den Jugendlichen nicht dem Zufall überlassen. Sie sehen es in der Verantwortung der Jugendarbeiter/innen, dass die Jugendlichen miteinander „an einem Tisch sitzen“ und sich nicht nach Herkunft in einzelne Gruppen aufspalten.

„Man kann das einfach organisieren. Also man kann das sicherlich, wenn man das denen selbst überlassen würde, dann hätten wir eine türkische Fußballmannschaft, dann hätten wir eine arabische Fußballmannschaft, dann hätten wir eine deutsche Fußballmannschaft und dann hätten wir eine kroatische, eine weiß ich was alles, dann hätten wir lauter verschiedene Fußballmannschaften, die hier gegeneinander spielen würden, die Emotionen würden hochkochen und wir haben das alles ... also es ist ja nicht so, dass es diese Leute nicht gibt. Wir hatten das schon, dass eine albanische Fußballmannschaft ... als solche spielt. Und dann hast du sofort eine nationale Identität und da hast du sofort Leute, die das gut finden, Leute, die das schlecht finden, das polarisiert sofort. Und deshalb zum Beispiel bei Fußballturnieren, lösen wir die Mannschaften. Aber ich sage mal so, so was, das organisiert man. Das organisiert man auch, dass man keine türkische Band hat, sondern dass man eine ethnisch gemischte Band hier hat.“ (2)

Bearbeitung von Konflikten im öffentlichen Raum

Bei den oben skizzierten Konflikten im öffentlichen Raum sehen die Jugendarbeiter/innen ihre Rolle nicht als Mediator/innen, sondern im Sinne einer anwaltschaftlichen Moderation.

„Nee, wir stehen schon als Anwalt der Jugendlichen. Da werden wir uns auch einen Kooperationspartner suchen, einen Mediator, der versucht, dann noch mal zu vermitteln. Aber wir möchten nicht, dass unsere Rolle vertauscht wird. Es muss klar sein, für wen wir erstmal da sind.“ (6)

Es geht darum, auf beiden Seiten Verständnis zu schaffen und Vorurteile abzubauen, wobei für die Jugendarbeiter/innen – im Gegensatz beispielsweise zu Quartiersmanagements – die Parteilichkeit für die Jugendlichen Basis ihres Handelns ist. Das zeigt sich z.B. darin, dass zuerst mit den Jugendlichen geredet wird und nur mit ihrem Einverständnis die Sozialarbeiter/innen dann das Gespräch mit der anderen Seite suchen. Kommt es zum gemeinsamen Konfliktgespräch, übernehmen sie die Moderation, bleiben jedoch Anwälte der Jugendlichen.

Solche Prozesse werden auch als Empowerment der Jugendlichen verstanden, die befähigt werden, sich für ihre Interessen einzusetzen und auf ihre Bedürfnisse und Wünsche aufmerksam zu machen

„Zuerst mal als „Sprachrohr“ von den Jugendlichen, wobei die Jugendlichen über uns auch lernen, sich selbst zu artikulieren in der Öffentlichkeit, ihnen das auch klar zu machen, ihr braucht Öffentlichkeit, um auf eure Problematik aufmerksam zu machen,

und eure Anliegen, die ihr habt – dafür müsst ihr die Öffentlichkeit nutzen. Und da müsst ihr mit Erwachsenen reden. Und dieses Reden, da sollte man sich vorher mal hinsetzen, sollte überlegen, klassisch, wie man es in der Schule gelernt hat, Argumente aufzuschreiben.“ (6)

In einem nächsten Schritt geht es darum, mit den Jugendlichen auszuhandeln, was sie bereit sind, für die Erfüllung ihrer Wünsche zu tun. Ist es möglich, ihnen einen eigenen Raum zu verschaffen, können daran bestimmte Bedingungen geknüpft werden, wie z.B. auf die Befindlichkeiten der Anwohner/innen Rücksicht zu nehmen. Diese Aushandlungs- und Moderationsprozesse verlaufen in vielen Fällen erfolgreich.

Umgang mit Gewalt und Gewaltbereitschaft

Das Gewaltpotenzial, das häufig mit Konflikten in interkulturellen Kontexten einhergeht, stellt sich als besonderes Problem dar. Aus den Interviews ergeben sich folgende Punkte, die für die Bearbeitung des Gewaltverhaltens der Jugendlichen zentral sind:

Die konkrete Arbeit an dem Gewaltverhalten der Jugendlichen: Identifikation der Aggressionsauslöser, Entwicklung von alternativen Möglichkeiten der Konfliktbewältigung, Management von Affekten wie Ärger und Wut, Verstärkung sozialer Kompetenzen. Hier werden verschiedene Trainingsangebote genutzt und umgesetzt, z.B. Anti-Aggressions-Trainings, Coolness-Trainings⁵², Denkzeit-Trainings⁵³.

Da ein Großteil der Gewalttaten aus der Clique heraus begangen wird, ist es von Bedeutung, die Jugendlichen aus diesem Umfeld zu lösen bzw. sie in die Lage zu versetzen, sich den Anforderungen der Clique zu widersetzen, „nicht mitzumachen, sich abzugrenzen, sich nicht reinziehen zu lassen“ (9).

Ein weiterer Punkt ist die Einbeziehung der Eltern, da sie Einfluss auf die Jugendlichen haben und als wichtige Partner genutzt werden sollten. „Und ich denke, die Eltern auf unsere Seite zu gewinnen, das ist schon einer der Knackpunkte. Dass wir da dann auch an die Väter und an die Mütter ran kommen und versuchen, mit denen zu reden.“ (9)

Unter dem Gesichtspunkt, dass die Familie eine hohe Bedeutung insbesondere für Jugendliche mit muslimischem Hintergrund einnimmt, ist es wichtig, sie in die Arbeit mit ihren Kindern einzubeziehen. Gelingt es nicht, die Eltern zur Mitarbeit zu motivieren, können die pädagogischen Prozesse mit den Jugendlichen leicht ins Leere laufen.

„Wir treffen Vereinbarungen mit den Eltern. ... Wenn die sich nicht mehr an die Vereinbarung halten – weil sie eben anderer Meinung sind, ach mein Kleiner ... Und das

⁵² Coolness-Training (CT) ist ein Trainingsansatz für Jugendgruppen auf der Grundlage der konfrontativen Pädagogik.

⁵³ Bei dem Denkzeit-Training handelt es sich um ein Programm, das auf die Förderung bestimmter kognitiver Kompetenzen zielt, die von delinquenten Jugendlichen in ihrer sozialen Umwelt oft nicht genügend entwickelt werden konnten.

sind dann die Geschichten, sage ich mal, wo wir oftmals zugucken können, wie es dann auch schief geht. Weil die Eltern das eben nicht konsequent durchsetzen.“ (2)

Anti-Gewalt-Trainings oder Anti-Aggressions-Trainings, die an den konkreten Gewalthandlungen der Jugendlichen ansetzen und das Ziel haben, alternative Handlungsmöglichkeiten mit ihnen zu entwickeln, werden von mehreren der befragten Jugendarbeiter/innen eingesetzt.

Inhalte dieser Trainings sind z.B.:

„Rollenspiele, Perspektivenübernahme, na ja, auch immer wieder, sie zu verunsichern. Sie immer wieder konfrontieren mit anderen Werten und mit anderen Zielen ... und vor allem, mit ihnen zu trainieren, wie sie bestimmte Dinge anders lösen können, wie sie Provokationen anders angehen können.“ (9)

Neben diesen Ansätzen – die allgemein für Anti-Gewalt-Trainings gelten – sind bestimmte Elemente entwickelt worden, die auf die spezielle Konfliktlagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere mit muslimischen, eingehen.

„Die Ehre, das Konzept der Ehre, ist immer wieder Thema. Also wie ... also da gehen wir halt rein. Da gibt es halt bestimmte Übungen, bestimmte Geschichten, wo man guckt, was für Haltungen sie haben. Also da haben wir auch ziemlich viel Diskussion, weil wir ja auch gemischte Trainer dabei haben. Aber der Begriff der Ehre und was es genau heißt, da versuchen wir, sie in Widersprüche zu verwickeln. Weil sie oft ja etwas als Ehre ausgeben, wo sie aber in Konflikte geraten. Wenn sie nun aus Ehre, sage ich mal, auf ‚Hurensohn‘ dann direkt zuschlagen, dann fliegen sie von der Schule. Damit bringen sie ja auch wieder ein bisschen Schande über die Familie. Auch wenn die Polizei ständig kommt. Also sie schaden ja auch dem Ruf der Familie dadurch. Also da versuchen wir sie einfach in Widersprüchen zu verwickeln, sodass sich dieser starre Begriff so ein bisschen auflöst.

Na ja, also mit Mutter und Schwestern, die sie verteidigen. Dann machen wir ... üben wir dann Rollenspiele und versuchen schon, auch die Meinung der Mutter und Schwestern mit reinzuholen, auch mal so Perspektivenübernahme. Und die sagen ja dann oft selber, na ja, wenn meine Mutter jetzt da wäre, würde sie sagen, lass mich. Oder nicht lass mich, sondern, lass es gut sein. Die würde ja versuchen, ihn wegzuhalten. Und dann machen wir ihnen eigentlich immer klar, dass sie ja ihre Mutter in dem Fall zweimal zum Opfer zu machen. Einmal, indem ihr vielleicht was passiert ist, was er jetzt da verteidigen will, und in dem Moment, wo er dann aber was tut ... macht er sie ja zum zweiten Mal zum Opfer, weil das etwas ist, was sie gar nicht will. Sie hat ja Angst um ihren Sohn, dass er ins Gefängnis kommt, und, und, und. Und so Dinge, die versuchen wir mit ihnen dann in Form von Rollenspielen zu vermitteln.“ (9)

Unterstützung für potenzielle Opfer

Auch die Unterstützung potenzieller Opfer ist ein Arbeitsfeld beim Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten. Hier geht es darum, Opfer im Vorfeld zu stärken, damit sie erst gar nicht in Konflikt- oder Stresssituationen geraten, und ihnen „Handwerkszeug“ zu vermitteln, um Situationen ohne Gewalteskalation zu bewältigen. Potenzielle Opfer sind die jüngeren Jugendlichen, die gerade beginnen, ein Rollenverhalten zu entwickeln und auszubilden, sich auf der Straße aufhalten und ihr Verhältnis zu den dort existierenden Jugendlichen und Jugendgruppen klären.

„Sie sind im Prozess, sich von zu Hause zu lösen, sich mehr im Stadtteil zu bewegen, im öffentlichen Raum und natürlich auch dieses klassische Posing unter den Jugendlichen ... Bis sie an ihre Grenzen stoßen, wo halt der nächste kommt, der keinen Spaß versteht und auch mit einem Spruch nicht so leicht umgeht ... Und dann gibt es halt manche, die zögern nicht lange und schlagen zu. Und das versuchen wir diesen Jüngeren zu vermitteln, dass sie da ganz oft in eine wirklich sehr gefährliche Situation kommen können. Das heißt, solche Situationen im Ansatz versuchen zu vermeiden. Das heißt, wenn sie sich im öffentlichen Raum bewegen – diesen öffentlichen Raum versuchen wir zu beschreiben, dass der natürlich auch Gefahren birgt. Und sie versuchen, darauf einzustellen. Das fängt an mit Tipps, wie verhalte ich mich, wenn ich mit einem Spruch konfrontiert werde, wie versuche ich, weiterzugehen. Wie verhalte ich mich, wenn jemand versucht, mich zu überfallen, Handy zu klauen oder MP3-Player. Lauter so Geschichten, Situationen, die wir dort in der Gruppe durchspielen und die ihnen dann Sachen an die Hand geben, wie kommen sie am besten aus so einer Situation raus.“ (6)

Sinnvoll kann es auch sein, bei solchen „Opfertrainings“ Jugendliche mit Tätererfahrung einzubeziehen.

„Und wir haben die ‚Fachleute‘, wir kennen ganz viele Täter, kennen ihre Strategien, ihre Verhaltensweisen, das können wir natürlich den potentiellen Opfern rübergeben oder sogar auch ehemalige Täter einbeziehen, die bereit sind, mit potenziellen Opfern zu sprechen.“ (6)

Präventive Arbeit

Neben der Bearbeitung akuter Konflikte spielt die (gewalt-)präventive Arbeit eine wichtige Rolle. Hier gilt es, früh anzusetzen und verstärkt auch Projekte mit Kindern, z.B. mobile Kinderarbeit, Gruppenarbeit mit Kindern, umzusetzen: „Weil da gelingt es noch, das sind so Kinder im Alter von neun bis vierzehn. Manche jünger, manche älter, so. Da gelingt es noch, denen eine andere Sicht auf die Dinge erfahrbar zu machen.“ (3)

Konflikte, die bei den 15/16-jährigen Jugendlichen aktenkundig werden, haben immer eine Genese, eine Vorgeschichte.

„Und dann stellt man zum Beispiel fest, also was sozusagen vor der Strafmündigkeit alles passiert, das ist eine Menge, wann das angefangen hat. Und unter Umständen

auch, wann solche Fragen wie häusliche Gewalt eine Rolle gespielt haben, wenn das mal aktenkundig geworden ist. Und aber auch, man stellt aber auch fest, wie häufig die Opfer waren. Also dann ist es eben nicht nur so, dass die bei der Polizei bekannt sind als Täter, sondern auch als Opfer. So. Und dann hat man sozusagen eine ziemlich interessante, aber auch zum Teil erschütternde Biografie. Und wenn wir die mit sechzehn oder so irgendwie kennen lernen, ist das schon zum Teil gelaufen.“ (3)

Die befragten Jugendarbeiter/innen berichten aus ihrer alltäglichen Praxis von unterschiedlichen Ansätzen, um die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu fördern und zu stärken – und somit präventiv zu wirken –, um brisante Themen aufzugreifen und mögliche Konfliktursachen frühzeitig zu bearbeiten. Im Folgenden sollen einige Beispiele genannt werden.

Reisen mit den Jugendlichen

Ein klassischer Ansatz der Jugendarbeit, der erfolgversprechend umgesetzt wird, ist die Durchführung von Reisen mit den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hierbei geht es oft nicht in erster Linie um den Kontakt mit den Jugendlichen im Zielland („Kontakthypothese“⁵⁴), sondern um die Prozesse in der Gruppe.

„Reisen ist ein ganz interessantes Phänomen. Also zum Beispiel du fährst mit einer gemischten Gruppe nach Polen. Wo auf einmal alle als Deutsche wahrgenommen werden. Und da spielt es auf einmal eine Rolle, dass sie als Deutsche wahrgenommen werden. Und das versuchen wir so ein bisschen zu machen. Das ist eine Möglichkeit. Das andere ist auch mit Reisen, wo Leute in die andere Rolle kommen. Zum Beispiel die Türkei. Da werden so verschiedene Aspekte, methodische Aspekte miteinander vermischt. Also einmal den, den ich gerade sagte. Das Wichtigste passiert in der Gruppe und nicht in der internationalen Begegnung, sondern in der eigenen Gruppe. Aber die Rollen ändern sich auch. Wenn es denn gelingt, die entsprechenden Jugendlichen mitzunehmen, kriegen die dort eine andere Rolle. So. Und sie werden sozusagen die Berater, die Übersetzer und so was. Und das ... führt das zu einer Aufwertung. Und zum besseren Verständnis.“ (3)

Es wird deutlich, dass bei aller Notwendigkeit von Austauschprojekten, wie sie im Rahmen von EU-Programmen durchgeführt werden und die gegenseitiges Kennenlernen zum Ziel haben, Gruppenreisen und -fahrten auch ohne organisierte Begegnung eine große Bedeutung für Jugendliche haben. Gerade vor diesem Hintergrund, dass Begegnungen mit „fremden“ Jugendlichen sehr gut vor- und nachbereitet werden müssen, will man nicht Gefahr laufen, dass Vorurteile verstärkt werden, bieten sich Reisen an, die den Schwerpunkt auf die Gruppenprozesse legen. Auch fremde Orte bedeuten eine Herausforderung und Grenzüberschreitung, die Jugendlichen, die sonst nur ihr eigenes Viertel kennen, nicht unbedingt leicht fällt. Fremde, denen man begegnet, sind nicht immer in die bekannten Freund-Feind-Schemata einzuordnen und vertraute Feindbilder können somit ins Wanken geraten.

⁵⁴ Vgl. Gudrun Jakubeit/Karl Schattenhofer: Fremdeitskompetenz, in: Neue Praxis 5/1996, S. 390.

Dieser Ansatz ist im Alltag der Jugendarbeit allerdings eher für die Arbeit mit männlichen Jugendlichen von Bedeutung, da Mädchen von Seiten ihrer Familie sehr viel mehr Beschränkungen auferlegt werden, wenn sie sich an einer Reise – sei es einer Klassenfahrt oder eine Reise mit einer Jugendgruppe – beteiligen wollen. Gerade Mädchen, die in von traditionell-patriarchalisch-islamischen Vorstellungen geprägten Quartieren aufwachsen, steht diese Möglichkeit, den Erfahrungshorizont zu erweitern, meist nicht offen.

Ideologisierung und Politisierung als Herausforderung für die Jugendarbeit

Gerade Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in ihrem Alltag mit Themen konfrontiert, die mit ihrer Herkunftskultur zusammenhängen und in Schule oder Familie nur selten oder einseitig thematisiert werden. Hier ist es Aufgabe von Sozialer Arbeit – so sehen es die Interviewpartner/innen – Ansprechpartner zu sein und somit Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich zu artikulieren und über ihre Wahrnehmungen bzw. Erlebnisse zu reden. Es gilt, Konzepte umzusetzen, die diese Erfahrungen reflektieren und aufarbeiten, und Handlungsstrategien zu entwickeln.

Ein Thema, das in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zunehmende Bedeutung hat, ist der Libanon/Palästina-Konflikt. Hier sind sich die befragten Jugendarbeiter/innen einig, dass es wichtig ist, dieses Thema regelmäßig anzusprechen, Informationen zu geben, zuzuhören, den Problemen, Ängsten und auch der Wut Gehör zu schenken.

„... sich darauf einlassen auf die Konflikte, die sie mitbringen. Also diese Frage der Betroffenheit der palästinensischen Jugendlichen durch den Konflikt im Nahen Osten. Oder durch die ganze Geschichte im Irak oder wie auch immer. Sich darauf einzulassen und mit denen Interviews zu machen, Filme zu machen, dass die erzählen, wie sie das erleben. Das hat erst mal nur so eine Ventilfunktion. Also dass ihnen jemand zuhört.“ (3)

Über Reden und Zuhören hinaus kann es sinnvoll sein, der gefühlten Ohnmacht der Jugendlichen entgegenzuwirken und gemeinsame Aktionen zu starten, beispielsweise den Menschen in den Krisengebieten Unterstützung zukommen zu lassen.

„Was könnt ihr oder wir, die wir jetzt hier so sicher und schön leben, was können wir zum Beispiel tun für Menschen, die im Kriegsgebiet sind? Man kann eine Postkarte schreiben, man kann Geld sammeln und wem auch immer dieses Geld spenden. Man kann sich Filme angucken.“ (5)

Gleichzeitig zeigen sich hier natürlich die Grenzen von Jugendarbeit, da auch die Möglichkeit, die eigenen Gefühle zu artikulieren, die Hilflosigkeit und Verbitterung der Jugendlichen – von denen viele durch die Eskalationen im Nahen Osten direkt, z.B. durch Verwandtschaftsverhältnisse, betroffen sind – nicht wirklich verändern können. Aber auch bei Jugendlichen, die nicht unmittelbar betroffen sind, spielt das Thema eine wichtige Rolle, auch unterstützt durch die Berichterstattung von arabischen oder palästinensischen Satellitensendern. Einige Jugendarbeiter/innen beobachten eine zunehmende Radikalisierung in dieser Frage, auf die sie – bei allem emotionalen Verständnis – keine Antwort haben.

Auch Themen wie türkischer Nationalismus oder Konflikte zwischen Türken und Kurden gilt es in diesem Sinne aufzugreifen. Informationen können ein erster Schritt zur Bearbeitung sein; allerdings sollte Jugendarbeit da nicht stehen bleiben.

Weitere Themen, die es zu bearbeiten gilt, drehen sich um Familie und Geschlechterverhältnis, wie z.B. Zwangsheirat, „Ehren“morde etc. Zum einen ist es hier wichtig, innerhalb des geschützten Raumes der Jugendeinrichtung den Mädchen – aber auch den Jungen – die Chance zu geben, ihre Erfahrungen mitzuteilen und zu erleben, dass sie von anderen geteilt werden. Darüber hinaus kann es auch ein wichtiger Ansatz sein, diese Themen in einem breiteren Rahmen aufzugreifen und zu bearbeiten, beispielsweise durch öffentlichkeitswirksame Aktionen.

„Angesichts der Entwicklungen im Kiez haben wir uns 2003 entschlossen, mit öffentlichen Kampagnen auf die Probleme, mit denen uns die Arbeit konfrontiert, aufmerksam zu machen. Im Rahmen eines Multimedia-Qualifizierungsprojektes für Jugendliche entstanden 2004 die ersten Postkarten über den MaDonna-Mädchentreff. Die Aufgabe der Jugendlichen war, eine für sie wichtige Situation grafisch zu gestalten, die sie der Öffentlichkeit per Postkarte mitteilen wollen. Die relativ preiswerte Postkarten-Idee begeisterte alle. So entstand die erste Postkarte gegen Zwangsheirat, die mit viel Humor und Selbstironie gestaltet worden war. Die Karte, die ein theatralisch inszeniertes türkisches Hochzeitspaar zeigt, wurde selbständig von türkischen Mädchen und jungen Frauen gestaltet. Die Mädchen und jungen Frauen kannten sich alle schon länger und hatten oft über Zwangshochzeiten, arrangierte Ehen und das Verbot, einen Freund zu haben, gesprochen. Die Karten wurden in Kinder- und Jugendzentren, Schulen, Cafés und Beratungsstellen in Berlin verteilt.“⁵⁵

Andere Formen, diese Themen aufzugreifen und zu bearbeiten, liegen u.a. in den Bereichen Musik – die nach übereinstimmender Aussage aller befragten Jugendarbeiter/innen für die Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt –, Film, Theater, Tanz, Mode. Ideen dafür sind „Workshops mit Muslim-Rappern“ oder „Filme drehen zum Thema der arrangierten Ehe und versuchen, wirklich die Vorstellung der Jugendlichen aufzugreifen,“ oder „Mode-Workshop für Verschleierung – ein Nähprojekt mit jungen Mädchen, und die könnten nähen zwischen unverschleiert bis verschleiert und dann kannst du ja auch über Erotik und Unreinheit diskutieren“. (5)

Politische Bildungsarbeit mit muslimischen Jugendlichen

Jugendeinrichtungen, die sich mit den weiter oben skizzierten Prozessen einer zunehmenden religiösen Radikalisierung konfrontiert sehen, können noch nicht auf erfolgreich umgesetzte Modelle verweisen. Zurzeit werden erste Erfahrungen damit gemacht, dieses Thema

⁵⁵ Heinemann, 2006, S. 119 f.

zu bearbeiten und Konzepte zu entwickeln, wie demokratiefeindliche Einstellungen bei Jugendlichen zu verhindern sind bzw. wie ihnen entgegengewirkt werden kann.

Diskutierte Ansätze und Vorschläge⁵⁶ in diesem Zusammenhang sind:

- Farbe bekennen! Öffentliche Positionierung der politisch und fachlich Verantwortlichen in den kommunalen Verwaltungen und im Stadtteil.
- Präzise Informationen sammeln und weitergeben sowie Mut zur konfrontativ-kritischen Diskussion.
- Vernetzte und pragmatische Herangehensweisen etablieren.

Als Rahmen sollten Zielvorgaben entwickelt werden, die als Grundlage dienen können für die Anerkennung und Finanzierung von Vereinen, gemeinnützigen Gesellschaften, die im Bildungsbereich und in der Jugendhilfe tätig sind. Alle Einrichtungen und Projekte werden zu einem vernetzten Vorgehen gegen Desintegration und für demokratische Rechte verpflichtet.

Im Rahmen der konkreten Umsetzung gilt es, die Zusammenarbeit mit islamischen Vereinen, Moscheen und islamisch geprägten Migrantenvereinen zu verbessern und zu intensivieren. Mit ihnen sollten gemeinsame Ziele vereinbart werden (z.B. Gewaltprävention, Achtung demokratischer Rechte in Bildung und Erziehung), die öffentlich den Mitgliedern, Eltern, Kindern, Jugendlichen im Stadtteil vorgestellt werden.

Ein weiterer Baustein besteht in der Fortbildung der Mitarbeiter/innen der Jugendämter und Einrichtungen: Was heißt Eintreten für Menschenrechte in der Praxis? Wie kann der Kinder- und Jugendschutz in allen Familien gewährleistet werden? Den Mitarbeiter/innen muss dabei Schutz und Rückenstärkung bei Bedrohung gegeben werden.

Wichtig ist darüber hinaus die verbesserte Sammlung und Weitergabe von Informationen und Diskussion mit Bewohner/innen und Fachkräften über diejenigen Moscheen und Sekten, deren Wirken fragwürdig erscheint. Von großer Bedeutung ist hierbei, differenzierte Aussagen zu machen statt Pauschalverurteilungen vorzunehmen.

Im Mittelpunkt steht die Forderung, gezielt und verstärkt politische und kulturelle Bildung in der quartiersbezogenen Kinder-, Jugend- und Elternarbeit umzusetzen: Die politische und kulturelle Bildung muss im Stadtteil ankommen, niedrigschwellig und jugendkulturell orientiert arbeiten, Beteiligung und Veränderung ermöglichen.

Um dies zu erreichen, könnten erfolgreiche quartiersbezogene Projekte mit Frauen (z.B. Stadtteilmütter, Frauenfrühstücke, Elternschulen) von niedrigschwelliger politischer Bildung begleitet werden und Informationsveranstaltungen über Frauenrechte, Kinderrechte, Religionsfreiheit, religiöse Erziehung usw. beinhalten.

Zentraler Ansatzpunkt ist jedoch die Kinder- und Jugendarbeit. Hier ist die Beteiligung der Jugendlichen und die Einhaltung demokratischer Spielregeln konsequent zu gewährleisten: Z.B. Diversity-Arbeitsansätze, präzises Regelwerk, Mit- und Selbstbestimmung durch Kin-

⁵⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das unveröffentlichte Arbeitspapier von Gabriele Heinemann: „Islamismusprävention aus der Sicht des MaDonna Mädchentreffs“.

der- und Jugendversammlungen und -befragungen sowie die gleichberechtigte Nutzung von Angeboten für Mädchen und Jungen. Darüber hinaus sollten im Stadtteil, eng vernetzt mit Schulen und Jugendeinrichtungen, niedrigschwellig und vernetzt arbeitende Bildungsteams, in denen Fachkräfte der politisch-kulturellen Bildung und kieznahe Mitarbeiter/innen zusammenarbeiten, installiert werden. Peer-Group-Teams können ausgebildet werden, die fit sind in der Diskussion über demokratische Grundwerte. Diese Aktivitäten sollten die Kinder und Jugendlichen möglichst früh erreichen, ab dem Alter von ca. zehn Jahren. Zentral dabei ist, viel Raum für Aufklärung, Gespräch und Diskussion und auch Streit lassen – gleichzeitig gilt es jedoch, Polarisierungen abzubauen. Auch Heranwachsende der Muslimischen Jugend und aus den Jugendgruppen von Moscheen sollten in die Diskussionen einbezogen werden.

Die Aktivitäten und Veranstaltungen müssen flexibel und auch kurzfristig organisiert werden können. Aufklärung und konfrontativ-kritische Diskussionen sollten eingebettet sein in anregende jugendkulturelle Aktivitäten, die den inneren und äußeren Handlungsspielraum erweitern, Demokratie und Toleranz erlebbar machen. Die Ergebnisse müssen alltagstauglich sein und öffentliche Selbstdarstellung und Diskussion ermöglichen.

Politisch-kulturelle Bildung muss das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach (religiöser) Transzendenz, ihre Sehnsüchte nach Sinn, Werten, Wertschätzung und Verständigung ernst nehmen und ihren Idealismus und ihre soziale Anteilnahme praktisch ansprechen. Dazu gehört eine begleitende Elterninformation und Elternbildung als aufsuchende Arbeit, nicht nur in den Familien, sondern auch an unkonventionellen Orten (Moscheen, Männercafés, Mütter auf Spielplätzen).

Deutungsmuster

Die befragten Interviewpartner/innen beschreiben und bewerten Konflikte in interkulturellen Kontexten und die Möglichkeiten, sie zu bearbeiten, vor dem Hintergrund unterschiedlicher Deutungsmuster. Allen gemeinsam ist, wie schon erwähnt, ein Blick auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der die Ausgrenzungen, die sie alltäglich in unserer Gesellschaft erfahren, und die damit verbundene Perspektivlosigkeit auf allen relevanten Ebenen – Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarkt, politische Partizipation etc. – wahrnimmt und kritisiert.

Die erfahrenen Benachteiligungen werden also am Migrationshintergrund festgemacht. Inwieweit jedoch in Bezug auf Konflikte und Konfliktverhalten der Migrationshintergrund eine Rolle spielt, wird sehr unterschiedlich gesehen.

Der Blick auf soziale Faktoren

Ein sehr verbreitetes Deutungsmuster geht davon aus, dass in erster Linie soziale Faktoren – die genannten Ausgrenzungen, Schichtzugehörigkeit etc. – ausschlaggebend für Konfliktverhalten und Beteiligung an Konflikten sind. Innerhalb dieses Deutungsmusters wehren sich die Vertreter/innen gegen ethnische Zuschreibungen und betonen die sozialen Aspekte.

„In der Schule war oft die Benachteiligung ... die haben sich von den Lehrern, Lehrerinnen oft als Außenseiter behandelt gefühlt aufgrund ... ja gut, sie waren keine tollen Schüler, die waren auch bestimmt nicht die ruhigsten und die regelmäßigsten, also Zuspätkommer, auch eine freche Klappe ...“ (6)

Mit diesem Deutungsmuster eng zusammen hängt ein weiteres, das die Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt stellt. Es kommt hier zu einer In-Schutznahme der Jugendlichen angesichts der Benachteiligungen, die sie erfahren, und vor diesem Hintergrund zu einem Verständnis für das „Ausrasten“: „Solch ein Ereignis wie in Berlin zeigt nur, welche Diskriminierung und Ausgrenzung Migrant*innenjugendliche in Deutschland ihr Leben lang erfahren. Dass sie dann austicken und um sich schlagen, weil sie von einer Party ausgeschlossen werden, wundert mich nicht.“⁵⁷ Dieses Deutungsmuster wird allerdings meist nur abgeschwächt vertreten.

Der Blick auf ethno-soziale Faktoren

Ein anderes Deutungsmuster, das m.E. an Verbreitung zunimmt, nimmt sowohl ethnische Zugehörigkeit als auch soziale Faktoren in den Blick, wenn es gilt, das Verhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihr Konfliktverhalten zu erklären und zu verstehen. Ein Verständnis für konflikt- oder gewaltträchtiges Verhalten aufgrund erfahrener Benachteiligungen ist nicht ausgeprägt bzw. wird abgelehnt. Gefordert wird vielmehr eine Akzeptanz der zentralen Regeln der deutschen Gesellschaft: Der Grund- und Menschenrechte bzw. der deutschen Gesetzgebung allgemein sowie ein Bemühen, sich die zentralen Kompetenzen anzueignen, die für das Leben hier unabdingbar sind, in erster Linie die deutsche Sprache.

„Was ich einfach wichtig finde ist, dass ... Einwanderung, Eingliederung, ein Ankommen hier in der Gesellschaft ganz einfach von beiden Seiten kommt, es muss von beiden Seiten kommen. Das wäre so mein großer Wunsch. Dass sich da etwas in allen Köpfen bewegt und nicht nur einseitig.“ (1)

Der Blick auf ethno-religiöse Faktoren

Ergänzt wird dieses Deutungsmuster bei einigen seiner Vertreter/innen von einer deutlichen Benennung und Problematisierung bestimmter Konflikte, die an der ethnischen Herkunft und auch an religiösen Einflüssen festgemacht werden. Das bezieht sich z.B. auf das Gewaltverhalten bestimmter muslimischer Jugendgruppen, das mit ihrer Erziehung und/oder religiösen Haltung in Verbindung gebracht wird, oder auf bestimmte familiäre Konfliktlagen, die mit einem archaisch-patriarchalischen Islamverständnis erklärt werden.

⁵⁷ „Nicht nur bei Partys benachteiligt.“ Interview mit Georg Auernheimer in der Tageszeitung (taz), www.taz.de, 27.1.2007.

Förderliche Rahmenbedingungen

Interkulturelle Teams

Eine zentrale Bedingung für die gelingende Arbeit von Konflikten in interkulturellen Kontexten sehen die meisten Einrichtungen (es gibt auch Ausnahmen) in interkulturell zusammengesetzten Teams, d.h. ein/e oder mehrere Mitarbeiter/innen haben einen (familiären) Migrationshintergrund.

„Und ... das ist ja auch so, dass die Kollegen unterschiedliche Sichtweisen auf die Dinge haben. Von daher ist das ein ganz spannender Prozess, was passiert eigentlich im Austausch unter der Kollegenschaft zu Konflikten oder wie werden die interpretiert. Und das ist erst mal eine Basis, weil du musst es ja einschätzen können. Ist das zum Beispiel ein Kulturkonflikt, ist das ein ökonomischer Konflikt, ist das was weiß ich für ein Konflikt, ja. Und da machen wir ganz gute Erfahrungen mit dieser Mischung der Teams, weil da eine Diskussion, eine Einschätzung stattfindet.“ (3)

Neben der Bereicherung durch den Austausch und die Auseinandersetzung im Team spielt weiterhin eine wichtige Rolle, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Sozialarbeiter/innen mit demselben Migrationshintergrund anders erleben, weil sie von vermuteten gleichen Erfahrungen – auch im Sinne von Kränkungen und Diskriminierung – und darauf aufbauend von einem stärkeren Verständnis für ihre Situation, Reaktionen und Verhaltensweisen ausgehen. So berichtet ein/e Jugendarbeiter/in türkischer Herkunft, dass er/sie die türkischen Jugendlichen deutlicher kritisieren könne, als es deutschen Kolleg/innen möglich wäre. Diese müssten erst deutlich machen, dass sie Verständnis für die Situation des Jugendlichen hätten, bevor sie ihn mit seinem (gewalttätigen) Verhalten konfrontieren könnten. (8) Ähnliches berichtet ein/e Sozialarbeiter/in aus der Arbeit mit Kindern:

„Also, ich erlebe es als förderlich, dass es meist, also dass die Gruppenleiter schon aus einem Deutschen und einem Nicht-Deutschen bestehen sollen. Das finde ich sehr förderlich, weil ich erlebe das so, wenn ich jetzt einem Kind ... ich kann einem Kind nicht erzählen, wie das ist, in einem anderen Land zu leben. Und da merkt man, da kann der Kollege, der da aus einem anderen Land kommt, doch noch ganz anders eingreifen. Das finde ich zum Beispiel ganz förderlich. Weil die Kinder das ganz anders annehmen, wenn da jemand ist, der auch mal sagt, oh, das habe ich ganz genauso erlebt wie du.“ (4)

Aber auch für das Team ist eine interkulturelle Zusammensetzung wünschenswert und bereichernd.

„Da muss man auch den anderen mit seiner Andersartigkeit und seiner Kultur akzeptieren, genauso wie wir das von den Kindern verlangen. Und da ist es manchmal auch, dass wir Erwachsene viel noch über andere Kulturkreise kennenlernen. Dann ist das manchmal so, dass man weiß, o.k., der Kollege reagiert eben so, weil es ... in seinem Kulturkreis so üblich ist.“ (4)

Qualifizierung

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung ist die ausreichende Qualifizierung der Sozialarbeiter/innen. Diese Forderung umfasst unterschiedliche Aspekte: Zum einen geht es um kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der tätigen Pädagog/innen, die sowohl Ansätze interkultureller Arbeit umfasst als auch Informationen über anderen Kulturen, Religionen, Organisationen etc.

„Ich glaube, wir bräuchten insgesamt viel mehr Wissen über die Umstände oder ... über das Leben hier. ... Eigentlich bräuchte ich viel mehr Informationen über das, was hier läuft.“ (1)

Insbesondere was den Islam betrifft, besteht in den Augen mancher Interviewpartner/innen Informationsbedarf.

„Diese Differenzierung, dass man das mitkriegt, ... Islam ist nicht gleich Islam. Sondern da gibt es ja Tausende von Unterscheidungen, und es ist nicht unbedingt die Herkunftstradition des Elternhauses, sondern dass die Jugendlichen da einen ganz eigenen Zugang zur islamischen Welt finden, der überhaupt nichts mehr mit der Familie zu tun haben muss.“ (9)

In diesem Zusammenhang wird auch gefordert, solche Aspekte in die Ausbildung der Sozialarbeiter/innen, also die Curricula der Fachhochschulen, zu integrieren.

Ein anderer Aspekt ist die verstärkte Qualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Zum einen bedeutet das, einen verstärkten Zugang zu den Ausbildungsstätten zu ermöglichen, zum anderen aber auch Fortbildungen für Leute, die ehrenamtlich in der Jugendarbeit tätig sind und hier viel erreichen können.

„Weil eine Diskussion, sage ich mal, über den Karikaturenstreit, da brauche ich natürlich ein paar junge Muslime, die da diskutieren. Wenn wir 50-jährigen Deutschen diskutieren, ist das doch langweilig. Also ... das muss man können. Man muss mit diesen jungen Menschen dann wirklich diskutieren können. ... Also, dass man einfach auch diese Peer-Leute mit Honorarjobs versieht. Dafür brauchst du aber qualifizierte junge Mitarbeiter.“ (5)

Insbesondere im Rahmen der unterschiedlichen in der Jugendarbeit eingesetzten Methoden – sei es Film, Musik oder Tanz – werden häufig Honorarkräfte eingesetzt. Hier ist es wichtig, dass sie zum einen auf ihrem jeweiligen Fachgebiet kompetent sind, aber dass sie zum anderen auch in der Lage sind, mit brisanten Situationen und konkreten Konflikten umzugehen und hierfür geschult werden.

Vernetzung

Eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Trägern im jeweiligen Quartier wird von allen befragten Sozialarbeiter/innen als wichtige Rahmenbedingung für eine auf Dauer erfolgreiche Konfliktbearbeitung angesehen. Alle arbeiten mit anderen Projekten und Institutionen zusammen und die meisten sind mit der Vernetzung im Großen und Ganzen zufrieden.

Positiv zu bewerten ist in diesem Kontext, dass es gelungene Beispiele für eine Vielzahl verschiedener Kooperationen gibt, so z.B. mit der Schule, mit Diversionsprojekten, mit Quartiersmanagements, mit der Polizei.

Wichtig für eine gelungene Vernetzung ist – gerade in Quartieren mit hohem Konfliktpotenzial – eine Steuerung und Moderation, insbesondere wenn es um interkulturelle Kontexte geht, in denen verschiedene freie und öffentliche Träger, Projekte und (Migranten-)vereine tätig sind. Aufgaben der Steuerung – die beim Jugendamt liegen kann, aber auch beim Quartiersmanagement – sind, mit den Trägern vor Ort ein Leitbild für Interkulturalität im Quartier zu erarbeiten, gemeinsame Ziele zu vereinbaren, ein gewaltpräventives und integrationsförderndes Konzept für den Sozialraum zu entwickeln und dessen Umsetzung zu organisieren. Hierbei gilt es dann z.B., auch die Moscheevereine einzubinden und sie auf das gemeinsame Ziel zu verpflichten.

„Also wenn zehn junge Leute aufeinander treffen, dann musst du nicht unbedingt eine Steuerung haben, das können die vielleicht auch noch anders regeln. Aber so wie das hier festgefahren ist ... dann natürlich muss eine Offenheit füreinander da sein, die, also eine Offenheit, sage ich mal, überhaupt für interkulturelle Thematiken.“ (5)

Dadurch kann auch erreicht werden, dass die Einrichtungen im Quartier aufeinander abgestimmte Reaktionen und Verhaltensweisen zeigen – was in der Praxis nicht immer der Fall ist und von den Jugendarbeiter/innen negativ beurteilt wird.

„Also ich bin ganz ehrlich der Meinung, das wäre doch einfacher, wenn wir so ungefähr alle die gleichen Regeln verfolgen würden. ... Wenn es dann Träger gibt, die T-Shirts drucken mit XY – XY war in den 80er Jahren so eine ganz schlimme Gang – dann könnte ich mir vorstellen, dass es günstiger wäre, wenn man so was vorher mal abspricht.“ (2)

Medien und Öffentlichkeit

Einige Jugendarbeiter/innen halten eine positivere Berichterstattung in den Medien für eine weitere wichtige Rahmenbedingung. Die stigmatisierenden und oft dramatisierenden Berichte in den Medien zeichnen ein falsches Bild der Jugendlichen und ihrer Lebensrealität und befördern somit weitere gesellschaftliche Ausgrenzung. Hier ist eine Sensibilisierung sowohl der Medien als auch der Öffentlichkeit allgemein notwendig.

„Das Bild, was in der Öffentlichkeit herrscht, das gefällt mir nicht, das geht über alle Medien. Ob es linke oder rechte Zeitschriften sind – was da vermittelt wird, finde ich sehr einseitig. ... Und so werden sehr viele Vorurteile aufgebaut. Wir machen viel Öffentlichkeitsarbeit und sagen, nee, da muss ein anderes Bild in der Öffentlichkeit vorherrschen, das gefällt mir persönlich überhaupt nicht. Es gibt Täter, die gibt es überall. Aber es wird so pauschalisiert.“ (6)

Die Aufgabe der Jugendarbeit ist folgerichtig, Lobbyarbeit für ihre Klientel und positive Öffentlichkeitsarbeit zu leisten.

Literatur

- Behn, Sabine/de Vries, Heinz J.: Jugendgewalt und ethnische Zuordnungen in einem Berliner Innenstadtviertel, Berlin 2002
- Besemer, Christoph: Mediation. Vermittlung in Konflikten, Karlsruhe 1997
- Brettfeld, Karin/ Wetzels, Peter: Junge Muslime in Deutschland, in: Bundesministerium des Innern (Hg.): Islamismus, Berlin 2003
- Brink, Henning van den: Ethnisch-kulturelle Konflikte. Ursachen, Folgen und Handlungsempfehlungen am Beispiel der Stadt Duisburg, Diskussionspapier, Universität Duisburg-Essen 2004
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- Gerlach, Julia: Zwischen Pop und Dschihad, Berlin 2006
- Gesemann, Frank: Die Integration junger Muslime in Deutschland. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2006
- Groenemeyer, Axel/Mansel, Jürgen: Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003
- Heinemann, Gabriele: Mädchentreff oder Hurenclub? Soziale Ausgrenzung und Fundamentalismus sind Herausforderungen für die Jugendhilfe, in: Unsere Jugend 3/2006
- Heitmeyer, Wilhem/Anhut, Reimund (Hg.): Bedrohte Stadtgesellschaft, Weinheim 2000
- Hurrelmann, Klaus u.a.: Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt a.M. 2006
- Jakubeit, Gudrun/Schattenhofer, Karl: Fremdheitskompetenz, in: Neue Praxis 5/1996
- Kraußlach, Jörg/Düwer, Friedrich/Fellberg, Gerda: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast, München 1976
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hg.): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende, Baden-Baden 2002
- Ottersbach, Markus/Trautmann, Sebastian (Hg.): Integration durch soziale Kontrolle. Zu Kriminalität und Kriminalisierung allochthoner Jugendlicher, Köln 1999
- Seidel, Eberhard: „Sagen, was uns wichtig ist – jugendliche Alltagsexperten“, in: Sanem Kleff (Hg.): Islam im Klassenzimmer, Hamburg 2005
- Tertilt, Hermann: Turkish Power Boys, Frankfurt a.M 1996
- Toprak, Ahmet: Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer, Freiburg 2005
- Unger, Nicola: Alltagswelten und Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher, Opladen 2000

Konflikte in interkulturellen Kontexten in der Stadtteilarbeit

Interviewpartner/innen

- 1 Drei Quartiersmanager/innen, Großstadt
- 2 Leiter/in einer Koordinationsstelle für Migrant/innen, Großstadt
- 3 Konfliktvermittler/in in einem Verein von ehrenamtlichen Mediator/innen, Großstadt
- 4 Koordinator/in der städtischen Aktivitäten der quartiersbezogenen Stadtteilarbeit, Großstadt
- 5 Mediator/in und Berater/in von Projekten zur Gemeinwesen-/Nachbarschaftsmediation, Großstadt
- 6 Leiter/in eines Büros für interkulturelle Vermittlung und Mediation, Großstadt
- 7 Koordinator/in in einem Projekt für Stadtteilvermittlung, Großstadt
- 8 Koordinator/in in einem Projekt für Mediation, Großstadt

Einführung

Der Stadtteil ist der Ort, an dem Zuwander/innen am ehesten die Chance haben, in Kontakt miteinander zu treten, in Strukturen eingebunden zu sein und Kontakte und Austauschbeziehungen mit anderen Bewohner/innen einzugehen. Für Kinder und Jugendliche ist das Quartier mit den Bildungsinstanzen der zentrale Lern- und Sozialisationsort. Mit dem zunehmenden Ausschluss immer weiterer Personengruppen vom Arbeitsmarkt wird das Quartier mehr und mehr zu dem Ort, in dem diese den Großteil ihrer Zeit verbringen. Beschäftigungsprogramme für Langzeitarbeitslose und die Entwicklung lokaler und „ethnischer“ Ökonomien spielen in den Quartieren eine immer größere Rolle.

Das Zusammenleben von Fremden ist charakteristisch für Großstädte, da sie durch Zuwanderung entstanden sind und nur durch Zuwanderung ihren Bevölkerungsstand halten können. So ist das Zusammenleben einer heterogenen Bevölkerung auf engem Raum das soziologisch bestimmende Merkmal einer Großstadt.⁵⁸ Insofern ist Migration kein aktuelles Phänomen, sondern eher ein typisches für städtische, insbesondere großstädtische Entwicklungen. In ihrem Gutachten „Soziale Integration und ethnische Schichtung – Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration“ führen Häußermann und Siebel weiter aus, dass in urbanen Lebensweisen das zwanglose Zusammenleben von einander Fremden auf engem Raum ermöglicht wird. Dabei wirken Integrationsmechanismen in Form von „aus-

⁵⁸ Vgl. Soziale Integration und ethnische Schichtung – Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration. Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ von Prof. Dr. Hartmut Häußermann, Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Walter Siebel, Carl von Ossietzky-Universität, Oldenburg – Berlin/Oldenburg, 2001, S. 5.

schnittthafter Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen⁵⁹. Voraussetzung für die Teilhabe ist das Verfügen über ökonomische (Waren, Dienstleistungen, Qualifikationen), soziale oder politische Ressourcen. „Das heißt: er (der Bewohner, Anm. d. Verf.) muss eine funktional definierte Rolle haben, in der er mit anderen in Kontakt treten kann. Ob dies die Rolle des Wählers, des Verkäufers, des Antragstellers, des Vereinsmitglieds, des Konsumenten, des Experten oder was auch immer ist, ist sekundär. Ansonsten kann er anonym und ohne nachbarschaftliche oder verwandtschaftliche Einbindung leben.“⁶⁰

In diesem Integrationsmodus sind all diejenigen ausgeschlossen, die über keine der Ressourcen verfügen – sie sind auf Beziehungen anderer Art angewiesen, sie sind eher auf Zuwendung angewiesen, auf informelle Netze von Nachbarschaft oder Freundschaft und Verwandtschaft. Dies setzt jedoch Sesshaftigkeit und auch eine weitgehende soziale und kulturelle Ähnlichkeit der Bewohnerschaft voraus, über die Fremde und Zugewanderte nicht in ausreichendem Maße verfügen.

Mit der Zuwanderung wächst die Gruppe derer in den Städten, die weder über ökonomische und politische noch über soziale Voraussetzungen ihrer Integration verfügen, die häufig keinen Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. zu den Institutionen des Wohlfahrtsstaates und noch weniger zu den informellen Netzen einer kulturell homogenen Bevölkerung haben.⁶¹

Urbane Lebenswelten mit anonymen Nachbarschaften, die die Integration der Bewohnerschaft durch den Arbeitsmarkt und die Institutionen des Sozialstaates sicherstellt, finden sich eher in innerstädtischen Bereichen. Sozial eher homogene Sozialräume, deren Integrationsmechanismen auf nachbarschaftlichen Netzwerken und informellen sozialen Beziehungen beruhen, finden sich eher in den Randgebieten und im Umland der Städte. Ähnliche Integrationsmechanismen, so führen Häußermann und Siebel in ihrem Gutachten aus, weisen „ethnische Quartiere“ auf, die als „räumliche Trennung kleiner Welten, die in sich ethnisch und sozial homogen“ sind, beschrieben werden. Ihre Grundlage für nachbarschaftliche Beziehungen sind informelle Hilfs- und Unterstützungssysteme einer homogenen Kultur. „In ihnen kann sich, wenn sie lange genug bestehen, eine eigene Infrastruktur bilden, die auf die speziellen Bedürfnisse der Bewohner ausgerichtet ist.“⁶²

Die räumliche Verteilung der ausländischen Bevölkerung ergibt sich in erster Linie über ihre geringe Mietzahlungsfähigkeit. Die Mietzahlungsbereitschaft und subjektive Präferenzen bei der Wohnungswahl, die über persönliche Kontakte zu realisieren versucht werden, spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle.⁶³ D.h. durch die Wohnungswahl entstehende Segregationsprozesse sind in erster Linie durch ökonomische Zwänge herbeigeführt. So

⁵⁹ Ebd., S. 8.

⁶⁰ Ebd., S.10.

⁶¹ Ebd., S. 8 f.

⁶² Ebd., S. 13.

⁶³ Deutscher Bundestag Drucksache 15/5826, Unterrichtung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2005

entstehen Quartiere, in denen Migrant/innen mit problematischen Positionen auf dem Arbeitsmarkt auf eine deutsche Bevölkerung mit ähnlichen sozialen Problemen treffen.

Konflikte entstehen dort, wo unterschiedliche Lebensweisen von Bewohner/innen aufeinander treffen, wo eine sozial und ethnisch heterogene Bevölkerung zusammenlebt. Dabei dreht es sich oft um nur begrenzt zur Verfügung stehende Ressourcen, wie den öffentlichen Raum, Institutionen wie Schulen und Jugendeinrichtungen.

In diesem Zusammenhang sind in den vergangenen Jahren verstärkt Anstrengungen unternommen worden, die Zivilgesellschaft zu stärken. Die Stärkung von Selbstverantwortung und die damit im Zusammenhang stehende Aktivierung von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, z.B. Bewohner/innen eines Quartiers, das Erlangen von Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagsproblemen eines Quartiers werden in den Mittelpunkt der Debatten um soziale Stadtentwicklung gestellt. Dabei wird der Blick auf die Teilhabe der Bürger/innen an der Regelung ihrer eigenen Angelegenheiten gerichtet.

Dieses Anliegen wird u.a. durch das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“⁶⁴ aufgegriffen, das 1999 gestartet worden ist, „um der zunehmenden sozialen und räumlichen Spaltung in den Städten“ entgegenzuwirken. Die Ziele des Programms sind, „die physischen Wohn- und Lebensbedingungen sowie die wirtschaftliche Basis in den Stadtteilen zu stabilisieren und zu verbessern, die Lebenschancen durch Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu erhöhen, Gebietsimage, Stadtteilöffentlichkeit und die Identifikation mit den Quartieren zu stärken.“⁶⁵

„Die stadtteilorientierten Angebote und Projekte greifen sowohl baulich-räumliche als auch soziale Fragen auf und verknüpfen diese im Sinne einer sozialräumlich angelegten Stadtteilarbeit. Der direkte Kontakt zu Bewohner/innen, ihre Beteiligung und aktive Mitwirkung stehen dabei im Mittelpunkt.“⁶⁶ Aktuelle Handlungsfelder sind: Konfliktmanagement, offene Kinder- und Jugendarbeit, Maßnahmen zur beruflichen Integration, Maßnahmen zur beruflichen Integration benachteiligter junger Menschen, Dienstleistungen für Personen und Gruppen mit spezifischen Bedarfen zur Bewältigung von Alltagsproblemen, Initiierung von Foren für den Austausch und die Diskussion zwischen Nachbarn verschiedener ethnischer Herkunft, Begleitung eigenorganisierter Aktivitäten der Nachbarn, Kunst- und Kulturprojekte, Vorschläge und Aktivitäten zur Wiederbelebung und Erweiterung von wohnungs- und quartiersnahen Freiräumen unter Beteiligung der Bewohner/innen sowie Initiativen für den Erhalt preiswerten Wohnraums. Zwischen den Projekten findet eine Verzahnung statt.

Für den vorliegenden Bericht zum Handlungsfeld Stadtteilarbeit sind Akteur/innen in Quartiers- bzw. Stadtteilmanagements, in städtischen Koordinierungsstellen für Zuwander/innen und Mitwirkende in Bewohnerinitiativen interviewt worden.

⁶⁴ Durch das Programm "Soziale Stadt" werden gegenwärtig in 430 Programmgebieten in 284 deutschen Städten und Gemeinden neue Herangehensweisen in der Stadtteilentwicklung gefördert.

⁶⁵ Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“.

⁶⁶ Planerladen e.V. (Hg.): Sozialkulturelles Stadtteilmanagement – Konfliktvermittlung in der Dortmunder Nordstadt, Dortmund 2002, S. 11.

Konflikte

Konflikte im interkulturellen Kontext in Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Migrant/innen, mit denen Akteur/innen in Stadtteilen und Quartieren konfrontiert sind, sind in der Regel Interessens- und Nutzungskonflikte, es sind damit Konflikte um Ressourcen wie z.B. den öffentlichen Raum.

Die Konfliktfelder, bezogen auf das Handlungsfeld Stadtteilarbeit, drehen sich um die Nutzung des öffentlichen Raums und das Zusammenleben in den Nachbarschaften der Wohnhäuser.

Nutzungskonflikte im öffentlichen Raum und in den Nachbarschaften, die sich um die Nutzung von Aufenthaltsbereichen drehen. Zentrales Thema ist für die Interviewpartner/innen dabei, dass gegen Regeln verstoßen wird, dass Normen des Zusammenlebens nicht eingehalten werden. Darüber hinaus werden strukturelle Probleme wie die hohe Nutzungsdichte öffentlicher Räume⁶⁷, die Nutzung öffentlicher Plätze durch Kinder und Jugendliche mangels räumlicher Alternativen oder die beengten Wohnverhältnisse gerade kinderreicher Zuwandererfamilien als Auslöser für Konflikte in den Wohnquartieren angesehen.

Nutzungskonflikte mit Jugendlichen im öffentlichen Raum

Von mehreren Interviewpartner/innen wird beschrieben, dass sich die Konflikte an Lärmbeeinträchtigungen insbesondere in den Abendstunden entzünden, an der Vermüllung öffentlicher Plätze, die nach der Nutzung durch Jugendliche in den Abendstunden von anderen Bewohnergruppen besonders tagsüber genutzt werden, oder am Auto- und Motorradfahren in verkehrsberuhigten Zonen. Eine Hauptkonfliktlinie bewegt sich zwischen jung und alt – zwischen deutschen Senior/innen und jungen kinderreichen Migrantenfamilien. Dabei spielen Jugendgruppen eine große Rolle.⁶⁸

„Aber es gibt natürlich schon auch zwischen den verschiedenen Nationalitäten einige Auseinandersetzungen, die sicherlich auch überwiegend kulturell begründet sind. Ganz klar. Also wir haben da, sagen wir mal, eine relativ große Gruppe von Arabern. Wir haben eine relativ große Gruppe von Türken und eine große Gruppe von Russen und Polen. Das sind so unsere Schwerpunktnationalitäten. Da gibt es immer Mal Dinge, die im öffentlichen Raum stattfinden über die Frage, wer darf welche Plätze besetzen. Wer darf sich da hauptsächlich aufhalten, was macht man dort, es gibt auch Dinge, die mit dem wilden Autofahren zusammenhängen. Die fahren dann da über die Märkte, machen Autorennen.“ (4)

Beteiligt sind einzelne Jugendliche und Jugendgruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund.

⁶⁷ Planerladen e.V. (Hg.): Sozialkulturelles Stadtteilmanagement – Konfliktvermittlung in der Dortmunder Nordstadt, Dortmund 2002, S. 10.

⁶⁸ Rainer Kilb/Gabi Reiter/Walter Barth: Interessen und Bedürfnisse ethnischer Jugendgruppen in einem Wiesbadener Industrievorort, in: Deutsche Jugend, 4/2005, S. 170.

„Es gibt einige Stadtteile in X, die wurden so Ende der 60er, Anfang der 70er gebaut, um so alte Stadtkerne herum. Riesenhochhäuser mit wenig Infrastruktur. In anderen Städten dürfte das auch nicht anders sein, und es gibt wenig Freizeitmöglichkeiten, wo die Jugendlichen sich treffen können. Das heißt, die treffen sich natürlich auch da, wo Publikumsverkehr oder wo sie jetzt nicht weit weg gehen müssen. Ob das jetzt Fußball spielen ist oder ob sie nur dasitzen und chillen, wie die Jugendlichen das sagen. Da gibt es öfter Probleme.“ (2)

Konflikte entzündeten sich an der Nutzung des öffentlichen Raumes, werden aber zusätzlich durch den unterschiedlichen Migrationshintergrund aufgeladen, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Es gibt Russen, die betrachten sich als Deutsche, also Russlanddeutsche. Aber sie sprechen kein Deutsch. Dann kommt der türkische Junge und sagt, aber ich verstehe dich nicht. Und du bist Deutscher und ich bin Ausländer. Da sind die Probleme der Gesellschaft. Die haben nicht verstanden, was da hier läuft. Da kommt der Özdemir und sagt, ich bin 17 Jahre alt und Deutsch ist meine Muttersprache. Deutsch ist seine Muttersprache. Türkisch spricht er schlecht. Und da kommt der Wassili und dann wechselt er zwischen russisch, ukrainisch und manchmal deutsch und sagt, er sei Deutscher, weil er Wassili Hoffmann heißt. Das in einer Zeit voller Krisen, Perspektivlosigkeit bei den Jugendlichen. Sie wissen nicht, was sie nach der Schule machen. Langsam haben wir ja mehr Jugendliche ohne Schulabschlüsse. Und dann kommen die und die sind privilegiert, noch dazu haben sie zwei Pässe. Aber der türkische Junge darf seinen türkischen Pass nicht behalten.“ (3)

Hier klingt an, dass sich Konflikte zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund auch um Ressourcen drehen, wie z.B. Bildung und Zugänge zu Ausbildung und Arbeitsmarkt.

Die Konfliktbeschreibungen werden von den Interviewpartner/innen in einen sozialen Kontext gestellt, was auch im folgenden Zitat deutlich wird.

„Dort hatten wir zum Beispiel immer Beschwerden von Anwohnern über das Verhalten von Jugendlichen in den späten Abendstunden bis in die Nacht hinein. So, jetzt haben die da immer die Kellerfenster eingetreten, wenn ihnen langweilig wurde, oder sie haben sich einfach laut unterhalten oder Musik gehört oder solche Dinge gemacht. Und auch sicherlich Alkohol konsumiert. Vielleicht den einen oder anderen dann angepöbelt, das habe ich jetzt oft nicht mehr so im Einzelnen vor Augen. Es gab aber immer wieder Beschwerden darüber ... Die hatten wenig Aussichten, wenig Perspektive. So. Und die haben beklagt, dass sie wenig Aufenthaltsmöglichkeiten haben auch in dieser Zeit.“ (4)

Einige Interviewpartner/innen beschreiben, dass Konflikte im öffentlichen Raum häufig eskalieren, weil es keine Einsicht darin gibt, dass ein bestimmtes Verhalten stört und Konfliktparteien sich weigern, sich mit dem eigenen störenden Verhalten auseinander zu setzen. So wird von interviewten Expert/innen vor allem die mangelnde Anerkennung von Normen des Zusammenlebens im Quartier als Hauptproblem angesehen.

„Und wir hatten halt auch schon Situationen, wo wir Jugendliche darauf aufmerksam gemacht haben, dass das Motorroller-Fahren hier verboten ist, weil es auch Lärmbelästigung ist oder auch eine Gefährdung, und dann kam der eine rein und schnauzte meinen Kollegen an und sagte, du hast mir nüscht zu sagen, du bist ja nicht gläubig. Das machst du nicht. Und wenn du zu meinem Vater gehst, das interessiert mich überhaupt nicht. Wo das auch so auf den Punkt gebracht wird. Wer eigentlich wem was zu sagen hat. Meine Familie kann mir was sagen, der Rest ist mir egal. Wo ich wohne, ist mir egal, wem das Haus gehört, ist egal, was die Nachbarn denken, ist mir egal.“ (1)

Regelverstöße in Bezug auf die Nutzung bestimmter Bereiche des öffentlichen Raumes sind in der Wahrnehmung der Akteur/innen ein Hauptkonfliktpunkt, sowohl mit einzelnen Jugendlichen als auch mit Jugendgruppen.

Disorder-Konflikte im öffentlichen Raum und in Nachbarschaften

Konflikte, die sich um Lärmbelästigungen, Müllablagerungen und Verschmutzungen auf öffentlichen Plätzen drehen, spielen in der Mehrheit der Interviews eine große Rolle. Diese „Zeichen der Unordnung und sozialen Desorganisation“⁶⁹ werden von Bewohner/innen und Akteur/innen gleichermaßen als Zeichen des Niedergangs und der Abwertung des Quartiers wahrgenommen und erhalten einen großen Stellenwert in den Interviews.

So ist ein zentrales Thema in den Interviews mit Expert/innen die Lärmbelästigung, beispielsweise durch lautes Musikhören nachts, wodurch sich insbesondere Rentner/innen belästigt fühlen. Aber auch der Lärm, den spielende Kinder verursachen oder Besucher/innen in großer Zahl, sind Ausgangspunkt für Konflikte in der Nachbarschaft von Wohnhäusern.

„Lärm in dem Sinne, dass einmal Kinder laut sind, dass die in Hausfluren spielen oder wenn der Spielplatz nicht weit weg von den Schlafräumen ist und Lärm durch viele Gäste und Besuch. Am Wochenende, Sonntag, wo über mehrere Stunden ein Kommen und Gehen ist. Dass die anderen Nachbarn sich beschweren. Das sind so Schilderungen, die wir immer mitbekommen. Dass einfach, wenn unten geklingelt wird, dann ist schon in der dritten Etage die Wohnungstür offen und dann laufen die eben die drei Etagen und da wird schon bestimmte ... ja, da ist schon Lärm, weil die schon die Begrüßungsrituale vollführen.“ (5)

Aber auch im öffentlichen Raum spielt Lärmbelästigung insbesondere durch Jugendliche, eine große Rolle.

⁶⁹ Henning van den Brink: Ethnisch-kulturelle Konflikte: Ursachen, Folgen und Handlungsempfehlungen am Beispiel der Stadt Duisburg, Duisburg 2004, S. 36.

„Jugendliche oder Familien, die lange auf dem Platz rumsitzen, die sehen nicht ein, dass andere Leute sich dadurch gestört fühlen. Sie sagen, es ist schön warm und wir möchten halt länger draußen bleiben. Genau halt wie Leute, die in der Wohnung laut Musik hören und das auch nicht einsehen, dass das andere stört.“ (1)

Oder der Lärm durch spielende Kinder im öffentlichen Raum bis in die Abendstunden.

„Alle Leute lieben Kinder, aber irgendwann möchte man Ruhe haben. Dass jetzt so eine Krücke da ist, wie so eine gesetzliche Ruhezeit oder halt typisch deutsch, aber wenn das nicht anerkannt wird, dann nutzt das gar nichts. Also eigentlich müsste das Verständnis für diese Gesetze oder für diese gesellschaftlichen Regeln natürlich auch da sein. ... Da ist kein einheitliches Verständnis über diese gesellschaftlichen Regeln da.“ (1)

Auch von anderen Interviewpartner/innen wird erwähnt, dass bestehende Regeln nicht eingehalten werden und dass das Konflikte auslöst. Ethnisch aufgeladen werden diese Konflikte dadurch, dass sich insbesondere deutsche Rentner/innen durch Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien belästigt fühlen. Sowohl auf Seiten der deutschen Konfliktparteien als auch bei einigen wenigen Interviewpartner/innen gibt es kein Verständnis für andere Zeitrhythmen, dass der öffentliche Raum anders als gewohnt genutzt wird.

Vorurteile der Bewohner/innen spielen bei Konflikten im Umfeld von Moscheen eine noch größere Rolle als in anderen Wohngegenden.

„Mit Moscheen ... gibt es natürlich Konflikte. Vor allem, wenn sie sich in Wohngegenden niederlassen. Insbesondere zu Zeiten des Ramadans an bestimmten Tagen. Und wenn das eine schiitische Moschee ist, zur Zeit der Aschura-Zeit. Das ist, glaube ich, dann Februar, wo dann sozusagen Leid geklagt wird und so weiter. Da gibt es Probleme, auch typische Nachbarschaftskonflikte eigentlich. Also Ruhestörung, Autos, spielende Kinder, die dann irgendwelche Autos mit Steinen beschmeißen und so weiter. Nur dadurch, dass es sich dann um irgendwas Muslimisches handelt, gibt es natürlich Vorbehalte, und gerade jetzt gibt es bei der Bevölkerung schon diese Meinung, oh je ... die werden bestimmt vom Verfassungsschutz beobachtet. Vielleicht sind da auch irgendwelche Terroristen am Werk. Was machen die da überhaupt.“ (2)

Bezogen auf den öffentlichen Raum nimmt das Thema Müllablagerungen und Verschmutzung einen zentralen Platz in der Wahrnehmung der Akteur/innen ein.

„Das ist das Problem des Drecks einfach. Jede Kultur hat ihren eigenen Dreck und diese Dreckgefühle sind nicht immer für den öffentlichen Raum, sind nicht kompatibel und heizen die Menschen aufeinander los. ... Es gibt eine große Menge an Dreck in Siedlungen, wo viele Großfamilien leben, viele Kinder, viele junge Menschen und ein niedriges Bildungsniveau und keine Erziehung der Eltern, kein gutes Beispiel der Eltern. Wie soll man bitteschön den Kindern was sagen, dass sie von dem Eis diesen kleinen Plastikbeutel nicht auf den Boden werfen, wenn sie genau sehen, dass ihre Mütter keine 50 Meter entfernt alles auf den Boden schmeißen. Wie soll man das bitteschön den Kindern beibringen.“ (1)

Die auftretenden Konflikte werden als „kulturübergreifend“ beschrieben, was bedeutet, dass die Konflikte sowohl zwischen Bewohner/innen und Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund entstehen, ebenso häufig aber auch ausschließlich Deutsche beteiligt sind. Es wird betont, dass Auslöser für Konflikte nicht in erster Linie kulturelle Unterschiede sind, sondern dass es soziale Ursachen sind, die entscheidend sind.

Von den Interviewpartner/innen wird beschrieben, dass es oft Probleme zwischen älteren Deutschen, „die sozusagen ihr Rentendasein gemütlich und ruhig noch erleben wollen“, und jüngeren Migrantenfamilien mit Kindern gibt. Es geht um Regeln, die nicht eingehalten werden wie das Betreten des Rasens oder Ballspielen auf dem Rasen. Diese Konflikte eskalieren oftmals.

„Dann sind schon Beleidigungen ausgesprochen worden. Wenn die Kinder spielen, wer anfängt, weiß ich nicht, aber auf jeden Fall geht es dann hin und her und das endet dann damit, geh doch dahin, wo du geboren bist. Und dann sagen die Kinder, ich bin hier geboren. Und dann heißt es, du Nazi. Dann ist der also totbeleidigt. Das ist natürlich Salz auf die Wunden zu streuen, das ist ja eine gute Taktik, sozusagen, wenn man im Streit ist.“ (2)

Diese Konfliktlagen sind typisch für Wohnquartiere, die im Rahmen von gefördertem Wohnungsbau entstanden sind und gegenwärtig oft von alteingesessenen Bewohner/innen und jungen Migrantenfamilien bewohnt werden.

Die beschriebenen Konflikte sind im Kontext stadträumlicher Segregationsprozesse zu sehen: Es entwickeln sich Quartiere, in denen Migrant/innen auf eine deutsche Bevölkerung treffen, die ähnliche soziale und ökonomische Probleme hat, in denen Integration und Teilhabe der Bewohnerschaft stark eingeschränkt sind und damit auch die Regelung des Zusammenlebens im Quartier. Die Lösung nachbarschaftlicher Konflikte kann hier nicht der Bewohnerschaft überlassen werden.

Bei Konflikten um Lärmbelästigung, Müllablagerungen und Verschmutzung im öffentlichen Raum handelt es sich im Kern um unterschiedliche Formen von „Belästigungen“ durch Bewohner/innen, die Konflikte auslösen. Sayad beschreibt diese durch „Belästigungen“ ausgelösten Konflikte einerseits als Nutzungskonflikte, die die Bewohner/innen auf einer persönlichen Ebene betreffen, für die Lösungen auf dieser Ebene entwickelt werden müssen. Andererseits berühren sie aber auch die Bewohner/innen auf einer gewissermaßen kollektiven Ebene und beziehen ihre gesamte soziale Identität mit ein. Sie sind Zeichen des Widerstands gegen eine befürchtete Abwertung des Quartiers. Diese „Belästigungen“ lösen Ängste bei den alteingesessenen Bewohner/innen aus, dass das Quartier durch einen erhöhten Zuzug von Migrant/innen eine (weitere) Abwertung und in der Folge eine Stigmatisierung erfährt.⁷⁰

⁷⁰ Vgl. Abdelmalek Sayad: Eine deplazierte Familie, in: Pierre Bourdieu u.a., Das Elend der Welt, Konstanz 1997, S. 35.

Ursachen von Konflikten

Von allen Interviewpartner/innen wird betont, dass es in erster Linie soziale Ursachen sind, die zu Konflikten in den Quartieren führen, z.B. fehlende Arbeitsplätze, mangelnde Sprachkenntnisse und Bildungsprobleme. Neben sozialen Ursachen werden auch unterschiedliche Wertvorstellungen von Migrant/innen als Ursache von Konflikten angesehen.

Soziale Ursachen und Ethnisierung von Konflikten durch die Konfliktparteien

Die Interviewpartner/innen sehen in den sozialen Problemen die zentralen Ursachen für Konflikte, es werden Bildungs- und Sprachprobleme sowie Arbeitsmarkt- und Wohnungsmarktchancen benannt.

„Wir sehen ja die Problematik, dass soziale Probleme ethnisiert werden. Und dem wollen wir eigentlich begegnen. Ja, und da mangelt es manchmal so an Hintergründen ... Die Konflikte werden dann plötzlich zu einem Nationalitätenkonflikt hochstilisiert, was aber eigentlich ein soziales Problem ist, ein Bildungsproblem oder ein Sprachproblem. Wo die mangelnde Sprache vielleicht Ursache ist. Oder wo die Arbeitsmarktchancen Ursachen sind oder wo Wohnungsmarktchancen Ursachen sind.“
(4)

Bestimmte ethnische Zuschreibungen spielen durch die Beteiligten in den Konflikten eine große Rolle. Es wird weiterhin hervorgehoben, dass auftretende Konflikte durch Bewohner/innen bevorzugt ethnisch interpretiert werden.

„Da schaukeln sich natürlich so Vorurteile hoch. Natürlich wird dann gerne also darauf zurückgegriffen, dass das die arabische Familie ist, die die Windeln vor die Tür schmeißt. Dann denke ich mal, ziehen auch Vorurteile. Das klappt natürlich auch, weil es kaum deutsche Leute gibt, die Sonnenblumenkerne in die Gegend spucken und keine muslimische Familie einen Hund hat. Da kann man das ganz schön zuordnen. Und weil die deutschen Familien wenige Kinder haben, sage ich mal, wird natürlich auch das dann ausagiert. Mit den vielen Kindern in den kleinen Wohnungen ist das natürlich auch schwieriger.“ (1)

Unterschiedliche Werte verschiedener Bewohnergruppen – Einhalten von Regeln und Normen

Von den Interviewpartner/innen werden unterschiedliche Wertvorstellungen in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder als Ursachen von Konflikten hervorgehoben. Bei der Lärm- und Müllproblematik spielt das eine große Rolle.

„Also eine Bäuerin mit vier Kindern sieht überhaupt nicht ein, warum die nicht Krach machen dürfen, die Kinder, oder warum das irgend jemand stören könnte, weil da jetzt 20 Verwandte zu Besuch sind, die dem deutschen Rentner und dem deutschen Ehepaar auf dem Kopf rumtrampeln. Das verstehen die überhaupt nicht. Die müssen ja sich auf einheitliche Werte auch geeinigt haben.“ (1)

Vor allem wird aber gesehen, dass es weniger darum geht, die Ursachen von Konflikten im „Kulturellen“ zu suchen, sondern viel mehr im Zusammenleben

„... das ist nicht pointiert auf die Kulturen. Das ist einfach immer ausloten, bis wohin man gehen kann. Und die Grenzen austesten von Erwachsenen, von Jugendlichen und wo der Hammer fällt. Und wo man sagt, jetzt ist Schluss. Jetzt wirst du 25 Mal hintereinander angezeigt, bis du parierst. Und dann funktioniert es. Die Menschen hier müssen spüren, egal wo sie herkommen, dass es Regeln gibt und dass diese ... Regeln der Gesellschaft für alle gelten. Egal wo man herkommt und überhaupt nicht anzufangen mit der Debatte, ja, das ist mein Kulturkreis. Oder, die machen das, weil das Araber sind oder weil das Türken sind oder die Deutschen. Das ist überhaupt nicht unsere Baustelle.“ (1)

In der Sichtweise dieser/s Interviewpartners/in stehen die unterschiedlichen Werte, Erziehungsstile und Vorstellungen der Bewohner/innen als Ursache im Vordergrund. Diese treffen auf ein Normen- und Regelgefüge im Quartier, das es nach Ansicht des/r Interviewpartners/in einzuhalten gilt. Die unterschiedliche Kultur, letztlich die ethnische Herkunft werden hier als Auslöser gesehen. Allerdings wird betont, dass die Verhaltensweisen von Deutschen ebenso zu Konflikten führen, dass sie sich ebenso nicht an Regeln halten, beispielsweise durch bestimmte Formen der Verschmutzung (beispielsweise die Verunreinigung öffentlicher Plätze durch Hundekot).

Regelverstöße werden als ein wichtiger Auslöser für Konflikte angesehen. Jedoch gibt es sehr unterschiedliche Sichtweisen der Interviewpartner/innen, wie mit Regelverstößen umgegangen werden soll (Vgl. Abschnitt Konfliktbearbeitung).

Vorurteile – sich bedroht fühlen von herumstehenden Jugendlichen

Viele deutsche Bewohner/innen fühlen sich von herumstehenden Jugendlichen bedroht. Dabei sind offenbar Vorurteile über das Verhalten von Jugendlichen anderer Herkunft tief im Bewusstsein verwurzelt.

„Vorurteile spielen auch eine Rolle. Sobald ein paar Jugendliche zusammen vor dem Haus stehen, wird das als Bedrohung angesehen und wird die Hausverwaltung angerufen. Und dann kriegt die Familie wiederum einen Anruf von der Hausverwaltung, und die Jugendlichen werden halt von irgendwelchen Sicherheitsmensen, die jetzt in vielen Kiezen eingesetzt sind, angepöbelt, und dann eskaliert es einfach.“ (5)

Die Stigmatisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Bewohner/innen kann als eine wichtige Ursache von Konflikten angesehen werden. Bewohner/innen fühlen sich durch herumstehende augenscheinlich migrantische Jugendliche bedroht. Dies ist eine Facette der bereits beschriebenen Disorder-Problematik: Zu den für Quartiere beschriebenen „Zeichen der Unordnung und sozialen Desorganisation“⁷¹ gehören auch Kriminalität und

⁷¹ Vgl. van den Brink, 2004, S. 36.

Kriminalitätsfurcht. Herumstehende migrantische Jugendliche und die empfundene Bedrohung durch sie werden als Signale der Abwertung des Quartiers gewertet.

Unterschiedliche Lebensweisen und Mangel an Kontakt und Kommunikation

Ursachen für Konflikte werden auch in fehlender Kommunikation und mangelnder Kenntnis über den anderen und dessen Lebensweise gesehen.

„Die Ursachen sind ... mangelnde Kommunikation und Kontakt. Also die Nachbarn sind gar nicht miteinander bekannt und vertraut, und mangelnde Sprachkenntnisse kommen noch dazu ... und viele ältere Leute, die in Häusern wohnen, für die ist es sehr, sehr fremd, dass andere mehr Kinder haben und die auch mehr Gäste haben, dass dadurch automatisch, wenn sechs Kinder in einer kleinen Wohnung wohnen, dass da ein anderer Lärm entsteht und auch die Hygiene im Hausflur eine andere Rolle spielt. Da stehen einfach in einem Haus nicht drei Kinderwagen, sondern sechs, wenn fünf Familien Kinder haben. Das sind Dinge, wo meistens die älteren Leute sagen, es war früher anders. Das kennen wir nicht. Die Hausgemeinschaft hat sich verändert. Das beklagen die auch. Also die vermissen auch dieses ruhige Miteinander und dass sie sich kennen.“ (5)

Hier wird ein Ursachenkomplex angesprochen, der im Kern die Problematik unterschiedlicher Lebensweisen und Zeitrhythmen und unterschiedliche Gewohnheiten, Verwandten- und Freundeskontakte zu pflegen, berührt. Mangel an Kontakt und Kommunikation in den Wohnhäusern, in denen deutsche Bewohner/innen und Migrantenfamilien zusammenleben, erschweren das Verständnis für die anderen Lebensweisen, sodass es häufig zu Konflikten kommt.

Konfliktbearbeitung

Im Handlungsfeld Stadtteilarbeit wird seit Jahren Ansätze zur Bearbeitung von Konflikten im öffentlichen Raum und in den Nachbarschaften entwickelt und umgesetzt. Im Rahmen von Konzepten und Projekten zum Stadtteil- bzw. Quartiersmanagement sind seit Mitte der 90er Jahre in zahlreichen Städten, initiiert durch die jeweiligen Stadtverwaltungen, Stadtteilmanagement-Projekte umgesetzt worden. Das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ hat wesentlich zur Entwicklung solcher Projekte beigetragen bzw. die bereits bestehenden abgesichert. Ein wesentlicher Schwerpunkt der Stadtteil- bzw. Quartiersmanagement-Projekte ist die Bearbeitung der Konflikte im öffentlichen Raum und in den Nachbarschaften der Wohnhäuser. In Stadtteilen bzw. Quartieren mit hohem Anteil an Zuwander/innen spielt der interkulturelle Kontext eine erhebliche Rolle.

Bildung von Netzwerken in den Quartieren

Die Stadtteil- bzw. Quartiersmanager/innen haben eine zentrale Funktion bei der Bearbeitung der Konflikte im Stadtteil. Sie werden teils selbst aktiv bei der Bearbeitung von Konflikten, teils sind sie Motor bei der Bildung von Netzwerken in den Stadtteilen, die sich dann durch ein abgestimmtes koordiniertes Vorgehen der Probleme und Konflikte im Stadtteil annehmen. Mancherorts sind Netzwerke entstanden, die koordiniert intervenieren und abgestimmte Maßnahmen entwickeln. Beteiligt sind soziale Einrichtungen, z.B. die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)⁷², Polizei, Verbände, Einrichtungen der Jugendberufsbildung und andere Fortbildungseinrichtungen, Träger im Beschäftigungsbereich an diesem Jugendhilfenetzwerk. Aufgabe eines Netzwerkes ist es, „alle, im weitesten Sinne, sozialen Einrichtungen, die es da vor Ort gibt, mal zusammenzuführen und immer wieder zu reflektieren, was ist da zu tun, was sind Problemlagen, was müssen wir machen, wo können wir anknüpfen, wer muss noch mitmachen, um Dinge zu lösen.“ (4) Es gibt regelmäßige Treffen, wobei die Träger und Einrichtungen der Jugendarbeit einen Schwerpunkt in der Arbeit bilden. Darüber hinaus wird mit der Polizei und mit Migrantenvereinen und Moscheen zusammen gearbeitet. Aufgabe ist es, Probleme und „Fälle“ zu reflektieren und ein gemeinsames Vorgehen abzustimmen.

Neben den Netzwerkkonzepten sind zudem Ansätze quartiersbezogener Polizeiarbeit entwickelt worden. In einigen Großstädten sind veränderte Konzepte der Polizeiarbeit entwickelt worden, so beispielsweise Ende der 90er Jahre von der Berliner Polizei. Das sogenannte „Berliner Modell“ bezieht besonders die Schutzpolizei in die Kriminalitätsbekämpfung ein. Einzelne Dienstgruppen eines Polizeiabschnitts sind für ein bestimmtes Gebiet in ihrem Abschnitt zuständig. Ziel ist, dass sie schneller und besser auf die besonderen Bedingungen in ihrem Revier reagieren können und mehr Bürgernähe erreicht wird. Die Polizei ist in ein Netzwerk mit Quartiersmanagement und anderen sozialen Einrichtungen in den Quartieren eingebunden. Ein Schwerpunkt der Zusammenarbeit bezieht sich auf Abstimmungen bezogen auf einzelne Konfliktfälle.

In einigen Quartieren wird zudem mit der abschreckenden Wirkung der Polizei gearbeitet.

„Man kann es an den Beispielen sagen, ..., wenn da bekannt wird, dass irgendjemand was angestellt hat... ja, dann geht die Polizei her... verhaftet die Jungs da vor der Klasse, damit es auch ordentlich sichtbar wird ... geht vielleicht noch am selben Tag oder am nächsten Tag Hand in Hand, wenn es sich zum Beispiel um islamische Jugendliche handelt, mit Imam, Polizei, Sozialarbeiter und Lehrer im Schulterschluss in die Familien rein und erklärt den Familien, dass ihr Sohn, ihre Tochter Unsinn gemacht hat. Das hat einen wahnsinnigen pädagogischen Effekt. Die Familien sind sehr aufgeschreckt durch diese geballte Kraft an Autorität. Und wenn sie auch noch ein bisschen religiös sind, auch ansprechbar in diesem Feld Ehre.“ (4)

⁷² Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sind Einrichtungen von Kommunen und Kreisen. Die ersten sind 1980 in Nordrhein-Westfalen als Modellversuch eingerichtet worden. Heute gibt es in NRW 27 RAA und in zahlreichen Bundesländern weitere Arbeitsstellen, z.B. in Berlin die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA), deren Träger der RAA e.V. ist, der seit 1991 Modelle zur Förderung der Zivilgesellschaft initiiert und vernetzt.

Dieses Vorgehen wird in Abstimmung mit anderen Akteur/innen im Stadtteil umgesetzt. Wo bei in diesem Zitat deutlich wird, dass in manchen Quartieren besonders mit der abschreckenden Wirkung der Polizei gearbeitet und weniger auf Regulierungsverfahren gesetzt wird, was von Sozialpädagog/innen z.T. kritisiert wird.

Eine wichtige Rolle spielt neben Netzwerken der verschiedenen Akteur/innen vor Ort die enge Zusammenarbeit mit verschiedenen öffentlichen Verwaltungen und denen der großen Wohnungsunternehmen. Oftmals handelt es sich um strukturelle Probleme, die Auslöser von Konflikten sind, z.B. fehlende Treffpunkte im öffentlichen Raum oder fehlende Freizeitsportanlagen für Jugendliche. Initiiert durch Stadtteilmanagements gehen beispielsweise Wohnungsunternehmen in Quartieren mit hohem Anteil an Migrantenfamilien mehr und mehr dazu über, die Wohnungsbelegung zu steuern, um so das Aufeinandertreffen von Familien mit sehr unterschiedlichem sozialem und kulturellem Hintergrund etwas zu verringern.

Das erste und wohl bekannteste Projekt entstand in Frankfurt a. M. Ende der 80er Jahre. Dort ist die Stadtteilvermittlung als Teil der städtischen Politik und Verwaltung angesiedelt. Damit trägt man der Tatsache Rechnung, „dass es sich bei der Mehrzahl der Ursachen von Problemen um strukturelle Fragen handelt.“⁷³ Das Projekt Stadtteilvermittlung in Frankfurt am Main „zielt auf Konfliktvermittlung, Konfliktmanagement und – sofern es soweit kommt – auf Mediation. Zielgruppe ist die Bevölkerung der Stadt Frankfurt, unabhängig von sozialer, kultureller oder nationaler Herkunft oder Zuordnung. Ihr liegt das spezielle Training und der direkte Einsatz von Bürger/innen unterschiedlicher Sprache und beruflicher Ausbildung zugrunde, die bei schwelenden oder bereits ausgebrochenen Konflikten, z.B. im Stadtteil oder in einer Hausgemeinschaft, – unabhängig von nötigen Maßnahmen der Ordnungsbehörden und Polizei – eintreten mit dem Ziel, die Konfliktsituation zu deeskalieren, den Konflikt zu lösen oder Möglichkeiten zu finden, wie künftig mit den Problemen, die den Konflikt auslösten, umgegangen werden soll. Ihre Aufgabe ist die Erstellung einer Konfliktanalyse nach dem Prinzip der „Allparteilichkeit“, die Zusammenführung der Konfliktpartner/innen, die Vermittlung und ggf. die Moderation bei Gesprächen. Sie werden flankiert von einer Moderationsstelle im Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA), die sowohl die technische Organisation, die Bearbeitung der Meldungen und die Einbeziehung von Behörden und Institutionen zu einem sogenannten „Runden Tisch“ zur raschen Klärung der Konflikte zugrunde liegenden sozialen und technischen Fragen vornimmt.“⁷⁴

Moderation in Konfliktsituationen – Einen Ort zum Ausagieren von Konflikten schaffen

Vielfach wird die Erfahrung gemacht, dass es hilfreich für die Konfliktparteien ist, einen „Raum“ zu schaffen, in dem miteinander geredet werden kann, in dem das störende Verhalten gewissermaßen „geschützt“ angesprochen werden kann.

⁷³ Rosi Wolf-Almanasreh: „Wir sind alle überfordert ...!“ Konfliktmanagement und Problemlösungsstrategien in multi-ethnischen Stadtteilen, S. 108.

⁷⁴ Ebd., S. 109.

„Wir haben versucht, zu erklären, dass wenn es zu einem Gespräch kommt, dass unter unserem Schutz auch mal Dinge gesagt werden können, also alles, was einen belästigt. Aber jetzt ohne Beleidigungen und so weiter, wir haben natürlich Regeln. Und dass man vielleicht doch zu einer Regelung kommt, indem auch nur Versprechen ausgesprochen werden. Dass die Eltern sagen, o.k., wir achten etwas mehr darauf, dass die Mittagszeit eingehalten wird, und so weiter. Aber viele Personen sind noch nicht in der Lage, das zu verstehen. Es ist sehr schwer, denen zu vermitteln, dass wir keine Lösungen anbieten.“ (2)

Dabei gehen die Vermittler/innen davon aus, dass es nicht unbedingt zu einer Lösung kommt, sondern vielmehr ein Kommunikationsprozess in Gang gesetzt wird, in dem die Konfliktparteien zunächst „lernen“, miteinander zu reden und störendes Verhalten ohne Beleidigungen anzusprechen. Das setzt allerdings die Kommunikationsbereitschaft der Konfliktparteien voraus.

„Und in dem Fall haben wir das ältere Paar nicht davon überzeugen können, dass sie sich an einen Tisch setzen. Sie haben also nicht einsehen wollen, dass ein Gespräch nutzen kann. Sie haben auf ihrem Recht bestanden. Und das ist immer das Problem bei allen Typen von Konflikten, wenn die Personen auf ihr Recht pochen, dann ist eine Vermittlung nicht möglich. Die Migrantenfamilien waren eher bereit zu sprechen, obwohl sie sich auch sehr gekränkt gefühlt haben, aber sie haben gesagt, wir wollen endlich, dass das mal ausgesprochen wird, und wir wollen, dass das geklärt wird. So wollen wir nicht leben. Aber da gab es sehr viele Kränkungen. Und da kommen wir an unsere Grenzen.“ (2)

Wenn die grundsätzliche Gesprächsbereitschaft nicht vorhanden ist, stößt dieses Vorgehen sehr schnell an Grenzen. Zudem deutet diese Schilderung auf eine bestimmte Haltung zum Umgang mit Normen – in diesem Fall mit „Rechten“ – hin. Das Paar besteht auf seinen „Rechten“, ist nicht gesprächsbereit. Der Vermittlungsansatz berührt hier im Kern das Aushandeln von Regeln im Umgang miteinander, ansetzend bei Vermittlungsgesprächen zwischen einzelnen Konfliktparteien. In der Literatur wird es als ein Erfolg versprechender Weg beschrieben, dass die sozialpädagogische Quartiersarbeit an den Regelverstößen ansetzt, „damit mittelfristig selbst organisierte Regelarrangements zwischen den Bewohner/innen-gruppen wachsen können.“⁷⁵

Moderation in konkreten Konfliktfällen

Das Vorgehen in konkreten Konfliktsituationen besteht häufig in moderierten Gesprächen, in denen störendes Verhalten der Bewohner/innen von Vermittler/innen angesprochen wird, um Verständnis der Konfliktparteien für das Verhalten und die Positionen des anderen zu entwickeln. Dieses Vorgehen führt oftmals nicht unmittelbar zu einer Lösung. Diese kann z.T. nur durch strukturelle Änderungen herbeigeführt werden, indem beispielsweise den Jugendli-

⁷⁵ Rainer Kilb, Integrations- und Segregationsmaschine Großstadt, in: Sozial Extra, 1/2006, S. 45.

chen, deren Lärm Auslöser des Konflikts ist, konkrete Freizeitangebote in den Abendstunden an anderen Orten gemacht werden.

„Also es sind die Nachbarn runter gebeten worden, statt aus dem dritten Stock da runter zu rufen, müssen die halt auch auf die Straße kommen, und dann wurden die miteinander konfrontiert. Und die mussten dann ihre jeweiligen Dinge, die sie jeweils gestört haben, vortragen. Und das wurde begleitet durch diese Moderatoren und da ist ein Teil von Verständnis erreicht worden. Aber es sind auch konkrete Angebote gemacht worden. Zum Beispiel Sportangebote, die abends um elf beginnen. Die in der benachbarten Gesamtschule dann durchgeführt werden konnten. Da hat ein Schulleiter sich bereit erklärt, o.k., ich öffne die Turnhalle um diese Zeit. Es gab sogar ein gemeinsames Training zwischen Polizei und diesen Jugendlichen. Die Polizei jetzt als Privatpersonen. Die haben also gemeinsam da Basketball gespielt. So, die kannten sich also schon aus diesem Sport dann nachher. Also das war auch interessant, wie die dann zusammen gekommen sind. Und das war einfach die Möglichkeit, dann abends noch mal was zu unternehmen, was eben nicht heißen muss, auf der Straße rumhängen und Leute nerven.“ (4)

Hervorgehoben wird bei diesem Vorgehen, dass in der konkreten Situation, in der ein Konflikt entsteht, die Konfliktparteien angesprochen und miteinander konfrontiert werden. Das kann man dann nach Ansicht des/r Interviewpartners/in „im weitesten Sinne auch unter Moderation, Mediation vielleicht einordnen. Also das konkrete Zugehen, auch zu den Zeiten, wo dann was stattfindet nicht erst Tage später“. (4)

In einem anderen Fall gibt es Beschwerden von Anwohner/innen und Gewerbetreibenden wegen starker Verunreinigung eines Platzes in den späten Abendstunden, an der 50 und mehr Jugendliche beteiligt sind. Eine Klärung wird hier über das Einbeziehen eines Migrantenvereines erreicht.

„Es war also schon eine Frage, ob man da jetzt mit Polizeieinsatz losgeht und wie man das macht. Und da haben wir eigentlich den Weg gewählt über die Selbsthilfevereine ... der Russlanddeutschen ... Und über den Verein haben wir raus gefunden, wo da so Fragestellungen sind. Und da ist zum Beispiel für diese Gruppe auch eine Möglichkeit gefunden worden, dass die sich noch mal im Jugendzentrum aufhalten, auch zu ungewöhnlichen Zeiten, die sie auch selbst organisieren können. ... Und da sind Vereinbarungen mit denen gefunden worden.“ (4)

Auch in diesen Beispielen geht es darum in moderierten Gesprächen die (strukturellen) Ursachen von Konflikten zu ergründen und Lösungen herbeizuführen.

Interventionen bei Regelverstößen

Ein weiterer Schwerpunkt sind Interventionen durch die Stadtteil- bzw. Quartiersmanager/innen bei Regelverstößen. Einige Interviewpartner/innen gehen davon aus, dass bei Regelverstößen interveniert werden soll, mit dem Ziel, eine Verhaltensänderung der Bewohner/innen zu erreichen. Dies gilt vornehmlich für die Konflikte, die sich um die zentralen

Themen Müllablagerung, Verschmutzung und Lärm in den Abendstunden drehen. Hier geht es nach Ansicht der Interviewpartner/innen darum, sich über geltende Regelungen zu verständigen, mit dem Ziel, dass diese durch die Bewohner/innen eingehalten werden. Für die Einhaltung dieser Regelungen zu sorgen, wird als Aufgabe der verschiedenen Akteur/innen im Quartier angesehen: Bewohner/innen zu ermutigen, andere auf die Lärmbelästigung oder die Vermüllung des öffentlichen Raumes anzusprechen, ist ein Weg, der nicht immer bzw. nur selten zum Erfolg führt. Interventionen durch Autoritäten wie Wachschutz oder Polizei oder auch durch die Quartiersmanager/innen mit Androhung entsprechender Sanktionen werden als erfolgreicher angesehen. In einem Großstadtquartier sprechen beispielsweise die Quartiersmanager/innen Bewohner/innen auf ihre Hinterlassenschaften an, gleichzeitig wird aber auch zur Minderung der Lärmbelästigung mit einem professionellen Wachdienst gearbeitet.

„... durchaus mal einer Familie zu sagen, um zehn Uhr ist Nachtruhe, bitte geht nach Hause, sammelt eure Kinder ein. Das hat was. Das können auch nicht Hauswarte und wenn man das der Nachbarschaft überlässt, gibt es dann Hauen und Stechen und Keiferei.“ (1)

Um Verhaltensänderung geht es auch bei der Müllproblematik. In einer anderen Großstadt werden Erfahrungen mit einem Verhaltenstraining im Umgang mit Müll gesammelt.

„Wir fangen erst mal an und erklären, dass uns das stört, dass hier immer der Müll rumliegt. Das ist erst mal eine offensive Politik zu sagen, es nervt einfach. ... Da hängen Zettel an der Wand. Und dann schreibt man auf, mich nervt das und ich unterschreibe das. So. Und dann kommt auch da so ein geplantes Vorgehen. Beispielsweise. Wir werden hergehen und jeden, den wir sehen, der den Müll dahin schmeißt, ab nächste Woche hier auf dieses Schwarze Brett schreiben. Das kündigen wir jetzt an, dass wir das tun werden. Und wir glauben aber auch, dass das keine Diskriminierung ist oder keine Beleidigung ist, weil es ja ein Leichtes ist, das zu vermeiden. Ja, da also auch noch mal auf Einsicht zu setzen. Und nicht zu sagen, wir beschädigen jetzt Leute, sondern wirklich zu sagen, wir versuchen da Einsicht zu erzeugen, dass das etwas Nerviges ist für alle Anwohner. Und das man das verändern kann.“ (4)

Diese Ansätze sind von der Grundannahme getragen, dass unterschiedliche Wertvorstellungen und Normen Auslöser von Konflikten sind, dass einzelne Ethnien bestimmte Probleme „produzieren“, dass sie gegen bestimmte Regeln verstoßen. Das Einhalten von Regeln zu erreichen, eine Anpassung der Verhaltensweisen der Bewohner/innen an geltende Regeln ist ein wichtiges Ziel der Akteur/innen, die in dem beschriebenen Vorgehen mit Methoden, wie Anprangern und Bloßstellen arbeiten, die von anderen Quartiersmanager/innen abgelehnt werden. Diesem Vorgehen stehen Positionen gegenüber, dass es für das Zusammenleben in den Quartieren förderlicher ist, wenn es zu „selbst organisierten Regelarrangements“⁷⁶ kommt. In diesem Falle finden Vermittlungen zwischen den Lebensweisen und

⁷⁶ Vgl. Rainer Kilb, Integrations- und Segregationsmaschine Großstadt, in: Sozial Extra, Heft Januar 2006, S. 45.

Verhaltensweisen der unterschiedlichen Bewohnergruppen statt. Vermittlung und Moderation stehen dabei im Vordergrund.

Stadtteilmediation/Gemeinwesenmediation

Gemeinwesen-, Stadtteil- und Nachbarschaftsmediation sind in Deutschland relativ neue Ansätze – erst seit Mitte der 90er Jahre sind Projekte entwickelt worden. Als Pilotprojekt gilt das Amt für kulturelle Angelegenheiten (AmkA) in Frankfurt a. M.. Im Rahmen von Stadtteilmediation geht es um die Ausbildung von Mediator/innen und das Angebot der konkreten Vermittlung in Konflikten durch Mediator/innen, die teils ehrenamtlich, teils hauptamtlich arbeiten.⁷⁷

In der Regel gibt es Anlaufstellen in den Stadtteilen/Quartieren, in denen Personen, die in einen Nachbarschaftskonflikt verwickelt sind oder von einem solchen erfahren haben, Unterstützung erhalten. Bei jeder Meldung wird geprüft, ob der Fall in die Kategorie „Nachbarschaftsstreit“ fällt und mit den zur Verfügung stehenden Methoden bearbeitet werden kann. Falls nicht, z.B. bei familiären Konflikten oder Straftatbeständen, erfolgt eine Weiterleitung an zuständige Stellen.⁷⁸

Wird in einem Nachbarschaftskonflikt um Hilfe gebeten, nehmen Mitarbeiter/innen Kontakt zu Konfliktparteien auf, und führen zunächst Einzelgespräche mit den Konfliktparteien. Falls notwendig, werden Ortsbesichtigungen durchgeführt. Dann wird gemeinsam mit den Beteiligten das weitere Vorgehen besprochen. Wenn es sinnvoll erscheint, wird die Einleitung eines Mediationsverfahrens angeboten. Wichtig sind neutrale Räumlichkeiten. In den Gesprächen schildern alle Beteiligten ihre Sicht und es werden die Hintergründe aufgearbeitet, um das Verständnis für die jeweils andere Sichtweise zu fördern. Im Anschluss daran werden Lösungsmöglichkeiten entwickelt und Verabredungen getroffen.

Nicht in allen Situationen können ehrenamtliche Mediator/innen zum Einsatz kommen.

„Wir können nicht bei allen Konfliktsituationen ehrenamtliche, ja, Personen, die mit Grundkenntnissen von Mediation ausgebildet sind, einsetzen. Das sind eher so einfache Konflikte, die noch nicht so eskaliert sind. Wir haben dieses Jahr beschlossen, zusätzlich mit professionellen Mediatoren zu arbeiten. Wir brauchen in jedem Fall einen Auftrag, auch wenn der mündlich ausgesprochen wird. Nicht ein Hilferuf, sondern der Auftrag muss dann genau formuliert werden. Das und das möchten wir. Und dann können wir sagen, wir können aber das und das.“ (2)

Als eine wichtige Voraussetzung für die Mediation eines Nachbarschaftskonfliktes wird ein ähnlicher kultureller Hintergrund und ein ähnliches Bildungsniveau angesehen.

„Da, wo Sie einen Level haben, da können Sie mediieren. Aber Sie können nicht in unterschiedlichen Ebenen mediieren. Also wo Sie zwei unterschiedliche Kulturen ha-

⁷⁷ Planerladen e.V. (Hg.): Sozialkulturelles Stadtteilmanagement – Konfliktvermittlung in der Dortmunder Nordstadt, Dortmund 2002, S. 9.

⁷⁸ Ebd., S. 12.

ben und zwei unterschiedliche Bildungsniveaus, da werden Sie das nicht hinkriegen.“ (1)

Wichtig ist außerdem, dass der/die Mediator/in anerkannt ist, dessen/deren kultureller Hintergrund ist wichtig.

„Der muss, wenn er anerkannt sein will, Autorität haben. Schicken Sie zum Mediiere eine junge Frau türkischer, arabischer, serbo-kroatischer, ungarischer, wie auch immer Herkunft in die Gruppe, wenn sie nicht ein Standing hat, und das spielt natürlich bei den türkischen und den arabischen Familien eine große Rolle, wenn sie nicht selber Mutter ist, verheiratet ist und eine bestimmte Anerkennung einen Status in dieser Gruppe hier hat, dann ist es nichts.“ (1)

Den Konflikt öffentlich zu machen ist ein wichtiger Aspekt.

„Die Mediation funktioniert deshalb, weil man angesprochen wird und der Konflikt öffentlich wird. Das ist peinlich. Die Einladung zu einem Mediationsgespräch heißt, es ist drüber geredet worden in der Dorfgemeinde und es wird öffentlich. Und dann ist das so eine Sache, da überlegt man sich schon sehr, sehr gut, ob man sich da aus dem Fenster hängt oder nicht. Oder ob man öffentlich den Nachbarn beschuldigt.“ (1)

Zum Teil werden die Verfahren der Mediation aber auch als ungeeignet für die Lösung von Konflikten im Stadtteil angesehen.

„Die Mediation kann nur an Stellen funktionieren, wo erst mal diese ganzen Hardcore-Sachen wieder eingetaktet sind. Sonst ist es überhaupt kein Heilmittel, weil es überhaupt keine Diskussion gibt. Wenn die Machtverhältnisse so dermaßen unausgewogen sind, dass alle so diese Angst haben.“ (1)

Mediation wird auch als nicht geeignet angesehen, wenn das Machtgefälle zwischen den Konfliktparteien zu groß ist, wenn beispielsweise ein Amt eine der Konfliktparteien ist.

„Also wenn ein Amt direkt Konfliktpartei ist, dann sind wir vorsichtig, wobei es auch Gründe gibt, dass man gemeinsame Lösungen findet. Wenn das Machtgefüge zu groß ist zwischen den Parteien, also wenn der eine wirklich zu sehr Angst hat, dann ist es schwierig. Wir haben zwar Tandems, um Unterschiede in der Sprache ausgleichen zu können, aber wenn das Machtgefüge zu groß ist, ist es schwierig.“ (7)

Auch wenn Anzeigen bei der Polizei vorliegen, werden keine Vermittlungen vorgenommen.

„Manchmal liegen auch schon Anzeigen vor. Dann ist es schwierig ... dann sagen wir zumindest, sie sollen die Anzeigen ruhen zu lassen.“ (7)

Auch lassen besondere persönliche Problemlagen, wie z.B. psychische Erkrankungen, mitunter keine Vermittlung zu.

„Auch wenn man psychisch krank ist, wenn jemand offensichtlich in der Lage ist, dass er nicht zurechtkommt, weil die Umstände nicht so geändert werden können. Also wenn eine alte Dame in der Mietwohnung ist, und mit der Lautstärke der Familie nicht umgehen kann, weil sie überempfindlich ist, da kann man es manchmal auch nicht

lösen. Es gibt Fälle, da können die ein bisschen leiser sein, aber man kann nicht die ganze Zeit extrem leise sein.“ (7)

Wissen übereinander erweitern und Kommunikation anregen

Gute Erfahrungen werden mit Mediationsprojekten gemacht, wenn die Tätigkeit der ehrenamtlichen Mediator/innen in ein Gesamtsystem eingebettet ist, wenn nicht nur Nachbarschaftsmediator/innen ausgebildet werden, sondern auch in anderen Einrichtungen und Institutionen wie z.B. Schulen Mediator/innen ausgebildet werden.

„Das heißt, das Projekt ist so angelegt, dass in dem gesamten Kiez aus jeder Generation und aus jeder Institution Konfliktlotsen, sage ich mal, ausgebildet werden. Es gibt in allen Schulen ein Konfliktlotsen-Programm, also es werden in Grundschulen, in Hauptschule und Gesamtschule Konfliktlotsen ausgebildet. Da ist eine Schulung für alle Lehrer, die einmal zum Thema Konfliktbearbeitung, einmal zum Thema interkulturelle Kompetenzen so eine Fortbildung machen. Und dann gibt es eine Fortbildung oder eine Schulung für Bewohner und Akteure, die da vor Ort arbeiten. Das heißt, dass sie alle das Modell friedliche Konfliktbearbeitung lernen. Und hinzu kommt eine Begleitung von Elternabenden, also Moderieren von Elternabenden, und damit auch, dass einige Eltern auch in dieser Schulung beteiligt sind. Und damit wollen wir halt eben schauen, dass in einem Kiez sozusagen dieser Schneeballeffekt da ist. Das mehrere Inseln entstehen alle mit dem gleichen Ansatz.“ (5)

Darüber hinaus – und das ist das Entscheidende dieses Ansatzes – werden begleitende Veranstaltungen organisiert, sowohl an den Schulen als auch für Bewohner/innen. Diese Veranstaltungen haben die Funktion, dass Bewohner/innen sich kennen lernen, mehr voneinander erfahren, dass Anonymität in der Nachbarschaft abgebaut wird und dass so Ängste und Vorurteile reduziert werden können.

„Also unsere Idee dahinter ist, dass ... alles was fremd ist, verbreitet erstmal Angst. Ob da wirklich die Jugendlichen was vorhaben, die anderen Nachbarn zu belästigen, bedrohen oder nicht. Sobald das Bild da ist ..., sie stehen da und die anderen fühlen sich bedroht. ... Es ist so, dass gerade in X das Bild ist, alle Jugendlichen sind kriminell. Wir haben dann eine Veranstaltung organisiert, wo wir die Polizei eingeladen haben, das Jugendamt, die Schulen, die Hausverwaltungen, die Bewohner. Jeder hat aus seiner Sicht die Situation dargestellt: Wie viele Jugendliche werden am Tag gewalttätig und kriminell. Und dass nicht jeder Jugendliche, der da vorbei läuft, den anderen absticht oder beleidigt. Und da waren natürlich die Bewohner ganz überrascht, dass die Polizei gesagt hat, wie gering zur Zeit die Zahlen sind im Kiez, was die Jugendkriminalität betrifft. Dass die sagen, die fahren da Wache und die Jugendlichen, die da stehen, wo die Bewohner Angst haben, die sind nicht registriert. Die haben bis jetzt keine einzige Anzeige. Also die sind nicht bekannt bei der Polizei. Die sind bekannt, in dem sie da stehen in ihrem Kiez, abhängen, aus Langeweile oder was auch immer. Und wenn die Bewohner das aus dem Mund von der Polizei hören, das hat eine ganz andere Wirkung. Und wenn die Schulen sagen, die sind bei uns in der

Schule, die sind o.k., die haben noch nicht die Lehrerin sozusagen angemacht. Das hat was Beruhigendes. Und wenn da ein paar Jugendliche sitzen und einfach mal erzählen, wie sie es auch sehen als Jugendliche, wenn sie so ein schlechtes Bild haben, was das auch für sie bedeutet.“ (5)

In einem anderen Modell wird ähnlich vorgegangen: Mehr Wissen übereinander und Kommunikation sollen dazu beitragen, Ängste und Bedrohungsgefühle abzubauen und damit Konfliktpotenziale zu mindern. Dies wird als besonders wichtig angesehen, wenn es sich um Konflikte im Umfeld von Moscheen handelt.

„Und gerade da haben wir jetzt ein neues Konzept. Wir wollen jetzt ortsbezirksbezogenen Workshops und Seminare anbieten ... Da ist zum Beispiel eine Veranstaltungsreihe. Die richtet sich einerseits an die Akteure, an die einheimischen Akteure im Stadtteil. Sie sollen also die strukturelle Entwicklung in X näher kennen lernen. Sie sollen die Strukturen in ihrem Stadtteil, also was die Migrantenbevölkerung angeht, auch kennen lernen und dann auch gucken, wie kann ich Kontakt aufbauen. Wir haben festgestellt, dass die Akteure vor Ort in den Stadtteilen es nicht von sich aus wagen, in so eine Moschee reinzugehen. Sie haben da große Berührungängste. Moscheen, die seit Jahren in einem Stadtteil sind, wurden nie besucht von Ortspolitikern zum Beispiel. Erst muss es zu einem Konflikt kommen. Wir müssen eingeschaltet werden, dass dann ein Termin stattfindet, wo sie halt zum ersten Mal in die Moschee reingehen.“ (2)

Interkulturelle Vermittler/innen zur Verbesserung der Verständigung

Das Modell der Konfliktvermittler/innen besteht darin, dass zugewanderte Frauen selbst im Bereich der Mediation qualifiziert werden, und darüber hinaus auch in anderen Feldern und dann im Stadtteil, in der Nachbarschaft, aber auch in Schulen, in Kindergärten für Konfliktvermittlung sorgen können. In einigen Städten sind es ausschließlich Frauen, die als Vermittlerinnen aktiv sind, in anderen Städten, in denen auch mit Migrantenvereinen zusammen gearbeitet wird, werden sowohl Frauen als auch Männer zu Vermittler/innen ausgebildet.

„Aber dies nicht nur dann, wenn Konflikte schon aufgetreten sind, sondern schon im Vorfeld, dass sie in Gesprächssituationen dabei sind, dass sie bei Verhandlungen dabei sind, dass sie in allen möglichen Konstellationen, wo Zugewanderte auf Nicht-Zugewanderte treffen, wo die Sprachfähigkeit nicht förderlich ist für eine wirkliche Verständigung, ... da wurden die Frauen schon aktiv. Um sozusagen überhaupt eine Kommunikation zu ermöglichen, um dann auch Konflikte zu vermitteln, auch klar in Konflikten aufzutreten und Mediation zu machen. In der Nachbarschaft, aber auch im privaten Bereich. Zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern.“ (6)

Die Vermittler/innen werden von Mitarbeiter/innen in Institutionen, aber auch von Migrant/innen um Unterstützung in konkreten Situationen gebeten. Sie übernehmen in Gesprächssituationen die Vermittlungsrolle, die von der Sprachmittlung bis hin zu einer Mediation reichen kann.

„Also eine Vermittlerin ist mehr als nur eine Übersetzerin oder eine, die Konflikte regelt und hilft, an einer Lösung zu arbeiten. Sondern unsere sind wirklich darauf geschult worden, genau dieses Setting auch zu moderieren.“ (6)

Auf dieser Basis wird dann auch in Konflikten in Einrichtungen vermittelt. In einer Schule gibt es beispielsweise einen Fall, in der Verhaltensänderungen eines Mädchen aufgefallen sind, das Mädchen sich einer Sozialarbeiterin anvertraut und erzählt, dass sie verheiratet werden soll.

„Natürlich war das ein Konflikt zwischen dem Mädchen und dem Vater oder der Familie. Aber das Mädchen selbst hat das nie zum Konflikt gemacht, hat das nicht offen gemacht, hat nicht gesagt, ich will das nicht, sondern hat sich einfach dem Ganzen gebeugt. Aber es war natürlich ein Konflikt vorhanden. Insofern konnte sie – und das wäre wahrscheinlich aus ihrer Sicht sehr falsch gewesen, gleich in dieses Thema reingehen und sagen, es gibt einen Konflikt zwischen Ihnen, weil Sie Ihre Tochter verheiraten wollen – das umändern, indem sie den Hebel genommen hat und gesagt hat, Ihre Tochter ist eine gute Schülerin und sie wird hier sehr gelobt von der Lehrerin. Und die beste Ehe für Ihre Tochter wird die Schule und eine gute Ausbildung sein.“ (6)

Von der interviewten Expert/in wird betont, dass der gleiche kulturelle Hintergrund des/der Vermittlers/in und der Konfliktparteien für die erfolgreiche Vermittlung sehr wichtig ist.

Deutungsmuster

Kulturelle Deutung der Ursachen von Konflikten

Alle Interviewpartner/innen reflektieren, dass die Konfliktparteien in der Auseinandersetzung oft mit ethnischen Zuschreibungen operieren und dass sich Eskalationen durch klar formulierte Zuschreibungen ergeben. Mehrheitlich wird von den Interviewpartner/innen postuliert, dass Konflikte soziale Ursachen haben.

Einige Interviewpartner/innen sehen in der Kultur einer bestimmten Einwanderergruppe die Ursachen von Konflikten. Formuliert werden beispielsweise die mangelnde Bildung, Erziehungsgrundsätze und -stile bestimmter Zuwanderergruppen als Ursachen für die Probleme im Zusammenleben der Bewohnerschaft und Auslöser von Konflikten. Damit wird eine Kulturalisierung von Konflikten vorgenommen.

„Kulturen werden dabei als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme, ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ sind. Diese Großkollektive werden als homogen oder statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die einzelnen Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden die Anderen gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer

Kultur hängen, wahrgenommen. Tatsächlich ist der Blick hier stark auf die Anderen gerichtet: Den Angehörigen des anderen Großkollektivs wird, ..., eher ein gruppentypisches und gruppendeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden.⁷⁹ Entscheidend ist dabei, dass die Asymmetrien, die es zwischen Minderheiten und Mehrheit in Bezug auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, politischen Einfluss und ökonomisch-soziale Lebensbedingungen gibt, in der Reflexion unberücksichtigt bleiben und vorhandene Ungleichgewichte, Benachteiligungen und entsprechende Differenzen mit kulturellen Eigenschaften zu erklären und oft auch zu rechtfertigen suchen. Es kommt zu kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen. Letztlich werden „sowohl die Subjektivität und die individuelle Biographie der Menschen als auch soziale, politische und ökonomische Faktoren ... vernachlässigt.“⁸⁰ Konflikte und deren Ursachen werden v.a. kulturell gedeutet. Strukturell bedingte Macht- und Ausgrenzungsmechanismen geraten aus dem Blick.

Sozialisation als „soziale Komponente“ von Kultur

Der Versuch, den interkulturellen Kontext mit einem Kulturverständnis zu verknüpfen, in dem Sozialisation als eine zentrale Komponente betrachtet wird, löst dieses kulturalisierende Verständnis von den Ursachen der Konflikte auf. Kultur wird dabei als eine ganz persönliche Kultur, als persönliche Denk- und Sozialisationskultur verstanden.

Diese Sichtweise lässt Raum, Konfliktparteien als Individuen wahrzunehmen, mit eigenen Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen. Das Aushandeln von Lösungen in Konflikten, das Finden von Regelungen des Zusammenlebens in Quartieren können dann mögliche Handlungsoptionen der professionellen Akteur/innen sein.

Integration von Migrant/innen bedeutet Anpassen an Regeln und Normen

Für einen Teil der Interviewpartner/innen steht das Anpassen an Werte und Normen, an Regeln im Vordergrund. Handlungsansätze sind z.T. darauf ausgerichtet, dass Migrant/innen Verhaltensweisen nach den im Quartier geltenden Regeln und Normen „erlernen“. Dies soll z.T. durch Lernprogramme und restriktive Maßnahmen durchgesetzt werden.

Gefordert wird, „dass sich Konzepte und Programme an die Einheimischen wie die Zugewanderten in gleicher Weise richten, dass sie ressourcenorientiert arbeiten und nicht alleinige Anpassung der Zugewanderten an das Wert- und Normsystem der Aufnahmegesellschaft verlangen, sondern ein Aushandeln zulassen.“⁸¹

⁷⁹ Rudolf Leiprecht, Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern, in: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 3/4/2002, S. 88.

⁸⁰ Ebd., S. 89.

⁸¹ Bundesjugendkuratorium: Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell, in: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 2005, S. 168.

Aushandeln von Regeln

Demgegenüber stehen Ansätze, die eher ein Aushandeln von Regeln zulassen, die kommunikative Aushandlungsverfahren in den Mittelpunkt stellen. Integration wird hier als ein Aushandeln von Regeln des Zusammenlebens auf der Basis der Akzeptanz unterschiedlicher Sozialisierungen und Lebensweisen verstanden. Darauf aufbauende Handlungsansätze sind geprägt von der Vorstellung, dass der kulturelle Hintergrund von Kindern und Jugendlichen nur einen kleinen Anteil an ihrem Verhalten und Handeln haben und dass ein wesentlicher Teil bestimmt wird durch alterstypische Prozesse des Erwachsenwerdens.

Notwendige Rahmenbedingungen

Eine Interviewpartner/in hält es für besonders wichtig, dass Akteur/innen in Institutionen ein Verständnis für die Hintergründe von Konflikten aufbringen, dass die Kulturalisierung und Ethnisierung im Herangehen an die Konflikte aufgebrochen werden.

„... also diese Idee verbreiten, dass es Konflikte gibt, die sind einmal abhängig von Kultur, aber der größte Teil der Konflikte in der Schule, die sind schichtabhängig, und dann gibt es auch jugendtypische Sachen. Dass die einfach sagen, so funktioniert ein Zwölfjähriger. Erst mal egal welcher Herkunft. Und dass die sich einfach zum Beispiel mit altersentsprechenden Verhaltensweisen, psychologischen Hintergründen, genetischen Hintergründen auseinandersetzen ... und nicht sagen, weil der Zwölfjährige Araber ist, ist der so, weil damit blockieren die sich. Damit haben sie auch keine Handlungsmöglichkeit wenn sie sagen, o.k., der ist Araber, der ist so. Und ich kann nicht den Araber ändern. Dann stehe ich da, frustriert und völlig fertig. Dass sie einfach erst mal sehen, es gibt dieses Prinzip Gleichheit und Differenz, d.h. es gibt Dinge, die gleich sind, und das müssen sie sortieren können, dann haben sie nicht so ein Paket, dass sie Türken, Araber und Jugoslawen ändern. Wenn sie dieses Bild nicht abbauen, können sie nicht handeln.“ (5)

Nur durch das Aufbrechen von Ethnisierungen und Kulturalisierungen werden Akteur/innen handlungsfähig. Kinder und Jugendliche in ihrer alterstypischen Entwicklung zu begreifen und nicht von vornherein eine ethnische Zuordnung vorzunehmen, ist ein wichtiger Zugang, um in Konflikten agieren zu können.

Ein besseres Verständnis ist nicht nur aufseiten der professionellen Akteur/innen wichtig, sondern auch innerhalb der Bewohnerschaft von Quartieren. Deshalb werden begleitend zur Ausbildung von Nachbarschaftsmediator/innen Veranstaltungen mit Bewohner/innen organisiert, damit Anonymität aufgebrochen wird und sie sich besser kennen lernen. So können Konfliktpotenziale verringert werden und zugleich eine gute Basis für die Arbeit der Nachbarschaftsmediator/innen geschaffen werden.

„Das heißt, parallel zu dieser Schulung und Konfliktbearbeitung laufen Veranstaltungen, wo die Bewohner sich kennenlernen. Also zum Beispiel in einer Siedlung machen wir das so, dass erstmal jedes Haus eingeladen wird zu einer Hausversamm-

lung, bevor überhaupt die Konflikte angesprochen werden. Und dann alle Bewohner von einem Haus sagen, was läuft gut in unserem Haus und was wollen wir verändern. Und dass sozusagen konkret an einzelnen Häusern gearbeitet wird. Und zum Teil ist es so, dass die sich da zum ersten Mal begegnen, kennenlernen, jeder sagt, wie lange er da wohnt, was er an diesem Haus gut findet, dass da ein erster Kontakt hergestellt wird. In einem netteren Rahmen. Also nicht in einem Konfliktbearbeitungssetting, sondern ein bisschen festlich, feierlich, dass die auch miteinander ins Gespräch kommen, ohne jetzt die Defizite anzusprechen.“ (5)

Einige Interviewpartner/innen heben hervor, dass es wichtig ist, eine Vergütung für die Mediator/innen und Vermittler/innen zu gewährleisten und ihre Tätigkeit nicht allein auf ehrenamtlicher Basis zu unterstützen. Darüber hinaus wird „eine Koordinierungsstelle, die die Fälle aufnimmt, die die Öffentlichkeitsarbeit macht,“ (7) als notwendig angesehen. In die Koordinierungsstelle sollte die Stadt eingebunden sein.

„Ich würde auch dazu raten, dass jemand von der Stadt dabei ist, weil er noch einmal andere Möglichkeiten hat, also z.B. an Informationen von Ämtern zu kommen, was man auch braucht.“ (7)

Auch geht es oftmals um die Klärung von strukturellen Problemen, die eher von Seiten der öffentlichen Verwaltung herbeigeführt werden kann. Beispielsweise bei den beschriebenen Konflikten um die Nutzung öffentlicher Orte ist eine Beteiligung der Stadt z.B. bei der Suche nach alternativen Aufenthaltsmöglichkeiten von Jugendlichen erforderlich gewesen.

Erfolge

Erfolge von Vermittlungsprojekten

In Projekten, deren Schwerpunkt im Einsatz von Vermittler/innen in konkreten Konfliktsituationen besteht, die entweder Mediationen durchführen oder mit kommunikativen Verfahren zwischen Konfliktparteien vermitteln, werden Erfolge nicht nur in erfolgreich durchgeführten Mediationen gesehen. Oftmals wird es als Erfolg gewertet, wenn die Sachebene in einem Konflikt deutlich gemacht werden konnte, ohne dass es bezüglich der Sache in jedem Fall zu einer Lösung gekommen ist.

„Wir kriegen zwar Rückmeldungen, aber oftmals ist es dann auch ein Erfolg bei den Fällen, wo wir keine Lösung erreicht haben, aber indirekt doch einen Erfolg, den Ausgleich, der auf die Sachebene zurückgeführt wurde.“ (7)

Fortführen von Projekten mit ehrenamtlichen Vermittler/innen

Der kontinuierliche Fortbestand von Vermittlungsprojekten wird von einem/r Expert/in als Erfolg gewertet:

„Aber grundsätzlich finde ich das schon einen Riesenerfolg, dass nach fünf, im sechsten Jahr dieses Thema immer noch von den Frauen auch mitgetragen wird. Weil sie auch selbst erkannt haben, welche wichtige Bedeutung das hat, ihre Aufgabe.“ (6)

Dieses Projekt wird vorrangig von Ehrenamtlichen getragen, die nur geringe finanzielle Aufwandsentschädigungen für ihre Tätigkeit erhalten. Dass es dennoch gelingt, eine Gruppe von Konfliktvermittler/innen über einen längeren Zeitraum von mehreren Jahren zu halten, wird als Erfolg betrachtet.

Arbeit an ethnischen Zuschreibungen durch Bewohner/innen

In den beschriebenen Wohnerversammlungen, die zur Begleitung von Nachbarschaftsmediationsprojekten durchgeführt werden, gelingt es, an den ethnischen Zuschreibungen durch die Bewohner/innen erfolgreich zu arbeiten, indem aus diesen Zuschreibungen „Themen“ gemacht werden, wie z.B. der Aufenthalt von Gästen anderer Bewohner/innen im Hausflur, die durch Lautstärke Ärger hervorrufen.

„Ja, wir wissen gar nicht, wer kommt und geht. Die haben ständig Tausende von Gästen. Das sind so Vorurteile. Und dann versuchen wir, das so ein bisschen zu drehen und sagen, damit Sie sicher sind, dass in diesem Haus Leute verkehren, die nicht was Unrechtes tun, wünschen Sie sich, dass Sie da mehr informiert sind, mehr wissen, wer kommt? Ja, wenn ich wüsste, dass es deren Sohn ist, dann ist es mir doch egal. Aber ich weiß doch nicht, welche Männer hier kommen und gehen. Das heißt, wir machen daraus Themen, die Nachbarn sollen sich einfach besser kennen lernen. Und damit sind es so erste kleine Schritte, die als kleine Erfolge gesehen werden.“ (5)

Dieser Schritt des Aufhebens von Anonymität im Haus steht noch vor dem Einsatz von Mediator/innen und ist eine Voraussetzung für die Bereitschaft, in Konfliktfällen eine Mediation zuzulassen.

Insgesamt entspanntere Lage

Expert/innen, die in Projekten mit gesamtstädtischer Koordination tätig sind, die auch schon über mehrere Jahre bestehen, sehen deutliche Erfolge.

„Ja, wir haben schon eine gewisse Öffnung erreichen können. Also einige Migrantengruppen öffnen sich stark, andere nicht so stark. Natürlich durch die Lösung von Einzelfällen ist insgesamt auch eine entspanntere Lage aufgetreten. Es hängt natürlich auch, das darf man nicht verkennen, damit zusammen, dass wir nicht mehr so viel Zulauf haben durch Flüchtlingsgruppen. Das ist natürlich dann immer schwieriger, wenn es viele gleichzeitig neue Menschen gibt, die aus anderen Kulturkreisen kommen. Dann ist logischerweise auch das Konfliktpotenzial größer.“(4)

Die kontinuierliche Tätigkeit der konkreten Vermittlung in Konflikten und der Netzwerkarbeit, in die auch Migrantenorganisationen eingebunden sind, zeigen Erfolge. Benannt wird neben

der Öffnung der Migrantengruppen auch das Lösen von Nutzungskonflikten im öffentlichen Raum.

Literatur

Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“

Bundesjugendkuratorium: Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell, in: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4 2005, S. 165-173

Bourdieu, Pierre u.a.: Das Elend der Welt, Konstanz 1997

Deutscher Bundestag Drucksache 15/5826, Unterrichtung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland

Kilb, Rainer: Integrations- und Segregationsmaschine Großstadt, in: Sozial Extra, Heft Januar 2006

Kilb, Rainer/Reiter, Gabi/Barth, Walter: Interessen und Bedürfnisse ethnischer Jugendgruppen in einem Wiesbadener Industrievorort, in: Deutsche Jugend, Heft 4 2005, S. 169-176

Leiprecht, Rudolf: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern, in: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Heft 3/4 2002

Planerladen e.V. (Hg.): Sozialkulturelles Stadtteilmanagement – Konfliktvermittlung in der Dortmunder Nordstadt, Dortmund 2002

Sayad, Abdelmalek: Eine deplazierte Familie, in: Pierre Bourdieu, Das Elend der Welt, Konstanz 1997, S. 35 – 50

Soziale Integration und ethnische Schichtung – Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration. Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ von Prof. Dr. Hartmut Häußermann, Humboldt-Universität zu Berlin Prof. Dr. Walter Siebel, Carl von Ossietzky-Universität, Oldenburg Berlin/Oldenburg, März 2001

van den Brink, Henning: Ethnisch-kulturelle Konflikte: Ursachen, Folgen und Handlungsempfehlungen am Beispiel der Stadt Duisburg, Duisburg 2004

Wolf-Almanasreh, Rosi: „Wir sind alle überfordert ...!“ Konfliktmanagement und Problemlösungsstrategien in multi-ethnischen Stadtteilen

Konflikte in interkulturellen Kontexten in den beruflichen Schulen, der Jugendberufshilfe und der Ausbildung

Interviewpartner/innen

- 1 Einrichtung der Jugendhilfe mit Projekten an der Schnittstelle zwischen Schule und Ausbildung, Großstadt
- 2 Beratungsstelle für Berufliche Schulen, Großstadt
- 3 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Weiterbildung für Berufsschullehrer/innen, Großstadt
- 4 Berufsschullehrer/in, Großstadt
- 5 Praxisberatung für Ausbildungsprojekte, Großstadt
- 6 Jugendberufshilfe, Großstadt
- 7 Türkisch-Deutsche Unternehmervereinigung, Großstadt
- 8 Überbetriebliche Bildungseinrichtung zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in 25 Berufen für sozial benachteiligte Jugendliche, Großstadt
- 9 Einrichtung zur Vermittlung von Betriebspraktika für türkische Jugendliche, Großstadt

Einführung

Bei der Betrachtung des Handlungsfeldes Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung bildet sich ab, welche Zukunftschancen jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland eingeräumt werden. Die Fachdiskussion benennt zwei zentrale Hindernisse, die die berufliche Integration von jungen Migrant/innen erschweren:

- Seit Mitte der 90iger Jahre wird eine Stagnation der schulischen Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beobachtet, die erhebliche Auswirkungen auf ihre berufliche Qualifizierung hat.
- Zu der Verringerung der Ausbildungsbeteiligung kommt hinzu, dass das faktische Berufsspektrum der Jugendlichen mit Migrationshintergrund viel enger ist als das der vergleichbaren deutschen Jugendlichen. Nach wie vor wird die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berufen und wirtschaftlichen Bereichen ausgebildet, an denen deutsche Jugendliche deutlich weniger interessiert sind. Solche Berufe sind oft gekennzeichnet durch mangelnde oder geringe Verdienst- und Aufstiegschancen, z.T. ungünstige Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen und sie sind oft mit einem hohen Arbeitsplatzrisiko verbunden.⁸²

⁸² Vgl. Wolfgang Fehl: Förderung von Migrant/innen in der beruflichen Bildung – Stand der Fachdiskussion, Bonn 2000, www.good-practice.de/publikationen/expertengespraech_migration/index.html 7.2.2007.

Es ist daher nicht überraschend, dass sich in den letzten Jahren vor allem in den Großstädten Deutschlands die Zusammensetzung der in diesem Handlungsfeld anzutreffenden Jugendlichen und Jungerwachsenen im Hinblick auf ihren jeweiligen kulturellen Hintergrund verschoben hat: Die Jugendlichen mit deutschem Hintergrund sind in vielen Beruflichen Schulen und/oder berufsvorbereitenden Maßnahmen deutlich in der Minderheit gegenüber der großen Gruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichem muslimischem (türkisch, arabisch u.a.) sowie russischem Hintergrund.

„Die Jugendberufshilfe ist nicht nur eine sekundäre Integrationshilfe oder ein Ersatzangebot für einzelne im Regelsystem gescheiterte Jugendliche, sondern sie hat sich zu einem festen Bestandteil des Übergangssystems von der Schule in den Beruf entwickelt.“⁸³ Die Jugendberufshilfe dient der Verbesserung der individuellen Voraussetzungen junger Menschen für den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung. Sie ist ein Schwerpunkt der Leistungen der Jugendhilfe im Rahmen der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) und wendet sich an „individuell beeinträchtigte“ und „sozial benachteiligte junge Menschen“, denen im Anschluss an die Schule ein unmittelbarer Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung nicht gelingt. Und das sind bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund etwa doppelt so viele wie bei deutschen Jugendlichen.

Zu den Beruflichen Schulen gehören nicht nur die Berufsschulen für verschiedene Fachgebiete, sondern auch Berufliche Förderschulen mit Schwerpunkten wie Berufsvorbereitung und Berufsorientierung. Gerade die Beruflichen Förderschulen sind in den letzten Jahren ein „Sammelbecken“ (2) für Jugendliche und Jungerwachsene mit Migrationshintergrund geworden. Ob es anschließend überhaupt Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten für diese Zielgruppe gibt, und wenn ja, welche,⁸⁴ oder ob Perspektivlosigkeit die eigentliche Ursache für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten in diesem Handlungsfeld ist, auch danach wurde in den Interviews gefragt.

Interviewpartner/innen waren Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen, Sozialpädagoge/innen und Praxisberater/innen, sowie Vertreter/innen einer Türkisch-Deutschen Unternehmervereinigung, überwiegend aus deutschen Großstädten wie Hamburg und Berlin, aber auch aus Städten in Niedersachsen und Hessen. Insgesamt wurden neun Interviews geführt.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage, inwieweit die in diesem sehr komplexen pädagogischen Feld Handelnde auf den Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten vorbereitet sind und welche Strategien der Konfliktbearbeitung sie sehen.

⁸³ BMFSFJ: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Zusammenfassung, Berlin 2002.

⁸⁴ Thomas von Freyberg: Ethnische Diskriminierung im Betrieb unter dem Druck des Arbeitsmarktes, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996.

Konfliktfelder und Konflikte

In den drei Arbeitsfeldern Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung sind Jugendliche und Jungerwachsene (bis 27 Jahre) mit verschiedenen ethnischen Herkünften anzutreffen. In Beruflichen Schulen sind es aus der Perspektive der befragten Expert/innen Schüler/innen mit türkischem oder afghanischem Hintergrund, aber auch Spätaussiedler, also Russischsprachige. Aus dem Bereich der Jugendberufshilfe werden darüber hinaus auch noch minderjährige Flüchtlinge und teilweise hoch qualifizierte Jungerwachsene „mit Studienabschlüssen, die hier nicht anerkannt werden“ (1) genannt. In einer großen überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung, die seit 22 Jahren besteht und in der derzeit 800 Azubis von 100 Mitarbeiter/innen qualifiziert werden, werden „sozial benachteiligte Jugendliche, überwiegend natürlich mit Migrationshintergrund“ (8) ausgebildet. Zum Geschlechterverhältnis bei Konflikten in interkulturellen Kontexten wird in den Interviews herausgearbeitet, dass an solchen Konflikten in allen drei Bereichen sowohl Jungen wie Mädchen beteiligt sind, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen.

Konfliktformen

Vertreter/innen von Beruflichen Schulen sprechen zunächst von Konflikten, die sie nicht unbedingt als Konflikte in interkulturellen Kontexten – wie im Forschungsvorhaben verstanden – bezeichnen. Es wird darauf hingewiesen, dass „es einfach sehr viele Disziplinkonflikte mit Lehrern gibt.“ (2) Hier geht es um Schüler/innen, die verbal oder auch körperlich aggressiv werden, die sich nicht an Regeln halten oder aus der Schule wegbleiben, wenn sie einen Konflikt haben. Es wird von besonders unruhigen Klassen gesprochen, von „verbaler Gewalt.“ (3)

Einige Gesprächspartner/innen sind der Auffassung, dass es sich bei den auftretenden Konflikten auch um „Wertekonflikte“ (2) handelt, weil Kinder und Jugendliche (und meistens auch ihre Familien) in einem eigenen Wertesystem leben, das das herkömmliche Schulsystem überfordert. Sanktionen und Ausgrenzung werden oft als die Lösungen gesehen.

In einem Beispiel für ein besonderes Konfliktfeld wird die folgende Situation geschildert, in dem zwar ein Migrationshintergrund eine Rolle spielt, aber Benachteiligung und Verfolgung die weit größeren Belastungen darstellen, die ein Jugendlicher und seine Familie erlebt und sie sein Sozialverhalten geprägt haben.

„Ich hatte einen Jugendlichen aus dem Nahen Osten und der hatte ein extrem ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl, was ganz offensichtlich durch die Familiengeschichte und den kulturellen Hintergrund geprägt war. Also ein Volk, das ständig in Flüchtlingslagern lebt, und das immer das Gefühl hat, es kriegt nicht sein Recht. Und das war in der Familie sehr Thema. Und der Junge hat das extrem auch in der Schule gezeigt.“
(4)

Hier entsteht ein Konflikt, weil Kinder und Jugendliche Lebenserfahrungen machen (müssen), die sie selbst extrem verunsichern. Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen müssen sich fragen, wie sie mit den Wirkungen und Folgen der schweren Traumatisierungen ange-

messen umgehen können. „Das kann einen Dialog erschweren, da Aktivitäten und Äußerungen eines Gegenübers vorschnell auf der Folie vergangener Verletzungen interpretiert werden. Die erfahrenen Kränkungen führen nicht selten dazu, dass einzelne Klassenkameraden abgewertet werden und ein Klima der gegenseitigen Missachtung entsteht.“⁸⁵

Im Alltag der Beruflichen Schulen, aber auch im Ausbildungskontext, kommt es immer wieder vor, dass sich insbesondere die Mädchen mit muslimischem Hintergrund in belastenden Konflikten befinden.

„Wenn wir zum Beispiel ein Mädchen haben, da haben wir häufig das Problem von Depressionen. Die kommen zu spät in die Schule oder gar nicht, weil sie massiv depressiv sind. Dann gucken wir und es stellt sich raus, die sind zerrissen zwischen den Anforderungen der Familie, keinen Freund, abends zu Hause sein, und dem, was sie mitkriegen von dem Leben, das sie gerne führen würden. Das trauen sie sich aber nicht zu thematisieren. Und die Eltern beabsichtigen sie zu verheiraten Die Mädchen können sich nicht aus dem Familienzusammenhang lösen, und die Familie so weit zu beeinflussen, dass sie dem Mädchen mehr Freiheit geben, das ist unsagbar schwer.“ (2)

Der Grund für diese Konfliktform ist, dass Mädchen mit muslimischem Hintergrund, die in Deutschland mit ihren Familien leben, sich in zwei Kulturen – mit einem jeweils unterschiedlichen Rollenbild von der Frau – parallel zurechtfinden und den jeweiligen Anforderungen gerecht werden müssen. Sie erleben sich dann möglicherweise als Zerrissene und Gefangene. Auch für diese Konfliktform sind Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen in der Regel nicht vorbereitet. Hierbei stellt sich die Aufgabe, stille, zurückhaltende Mädchen mit Migrationshintergrund dabei zu unterstützen, wie z.B. durchgesetzt werden kann, dass die Mädchen am Sportunterricht oder an Klassenfahrten teilnehmen können.

In diesem Zusammenhang wird aus dem Ausbildungsbereich darauf hingewiesen, dass gelegentlich das Tragen eines Kopftuches zu Konflikten mit Ausbilder/innen führt. Wenn die Ausbildungs- oder Praktikumsstelle darauf besteht, wird in der Regel auf das Tragen des Kopftuches verzichtet, um den Ausbildungsplatz nicht zu verlieren, berichtet ein/e Berufsschullehrer/in. (4) Das Kopftuch wird dann nur während der Arbeit nicht getragen z.B. in einer Arztpraxis, auf dem Weg zur bzw. von der Arbeit sowie in der Freizeit aber sehr wohl.

Als weitere Konfliktform wird der sogenannte „klassische Konflikt“ (2) genannt, der im Zusammenhang mit der Frage steht, wie von Berufsschullehrer/innen und Ausbilder/innen mit dem Machoverhalten der Jungen, vor allem derjenigen mit Migrationshintergrund, adäquat umgegangen werden kann.

„Konflikte wird es immer geben, in jeder Einrichtung, überall. Und wo viele Jugendliche sind, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, in dem Alter sind die Jugendlichen generell hitzköpfig, temperamentvoll. ... Zum Beispiel die türkischstämmigen

⁸⁵ Cihad Taskin/Agnes Thölking: Trainings zum interkulturellen Dialog – Selbst- und Fremdwahrnehmung in multikulturellen Klassen von beruflichen Bildungsmaßnahmen, in: Internationaler Bund IB (Hg.): XENOS Leben und Arbeiten in Vielfalt. Aktiv für Integration und Toleranz. Erfahrungsorientierte Methoden in der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen, Darmstadt 2005.

Jugendlichen, die sind sehr, sehr stolz. Und sehr emotional. Man kann sie durch irgendwas, worüber sich eine deutsche Person gar nicht aufregen würde, total in die Wut bringen. Da sehen sie rot. Sie sind zutiefst beleidigt und entsetzt. Wenn man sie in eine bestimmte Ecke schiebt. Die sind da sehr verletzlich und stolz. Und man muss mit denen dann umzugehen wissen. Und das ist genau das, worüber in den letzten Monaten sehr häufig geredet wird. Diese interkulturelle Kompetenz. Die muss natürlich bei vielen Pädagogen, Lehrern und Multiplikatoren geschult werden. In der Vergangenheit hat man darauf nicht viel Wert gelegt und dadurch sind viele Konflikte entstanden.“ (8)

Diese Einschätzung stammt von dem/r Geschäftsführer/in einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung, der selbst einen türkischem Migrationshintergrund hat.

Die auftretenden Konflikte werden in der Regel auch durch die Tatsache verschärft, dass das Lehrpersonal in der Regel nicht über einen Migrationshintergrund verfügt. „Türkische Berufsschullehrer/innen würden viele Jugendliche ausländischer Herkunft eher respektieren,“ (9) wird von einem/r Berater/in für Berufspraktika vermutet.

Konflikte in interkulturellen Kontexten entstehen auch, weil junge Migrant/innen häufiger schlechter qualifiziert sind als deutsche Jugendliche, darauf weist ein/e Sozialarbeiter/in der Jugendberufshilfe hin. Er/sie spricht in diesem Zusammenhang die institutionelle Diskriminierung⁸⁶ durch das deutsche Schulsystem an, die z.B. in den Übergangsempfehlungen beim Schulwechsel deutlich wird.⁸⁷

Ein wichtiger Teil der Arbeit an Beruflichen Schulen besteht in Elternarbeit und der Durchführung von Elternabenden. Hierbei treten Konflikte über verschiedene Ansichten im Erziehungsstil und über unterschiedliche Werte zu Tage, und das nicht nur im Vergleich mit den Werten der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch im Vergleich unterschiedlicher Stile und Werte von verschiedenen ethnischen Gruppen, die in einer Klasse vertreten sind. Auch in einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung wird immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft nur sehr wenige Informationen über das deutsche Schulsystem und seine Zielsetzungen haben.

„Das ist einer der größten Fehler, den man gemacht hat. Die Eltern aus den orientalischen Ländern denken, die Schule ist verantwortlich nicht nur für die schulische Vermittlung von Inhalten, sondern für die Erziehung und Disziplinierung der Kinder. Dementsprechend sind die Eltern sehr passiv. In der Türkei und in anderen Ländern ist das so. Die Eltern bringen das Kind zur Grundschule und sagen dem, also symbolisch gesagt, das Fleisch gehört dir, die Knochen gehören uns. Das heißt, mach bitte aus meinem Jungen oder aus meinem Mädchen das Beste. Und dafür stehen dir alle möglichen Mittel frei. Schimpfen, Zurechtweisen, auf die Finger hauen. Ich bin leider in der Türkei sehr oft verprügelt worden. Ich bin gegen Prügelstrafe, natürlich. In der

⁸⁶ Ingrid Dietrich: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001.

⁸⁷ Vgl. Kapitel Konflikte in interkulturellen Kontexten aus der Sicht von Migrantorganisationen.

Türkei haben die Lehrer volle Narrenfreiheit und die Lehrer werden komplett respektiert. Das ist wie Vater, wie Mutter. Also eine große Respektsperson. In Deutschland ist das nicht so.“ (8)

Hier kollidiert das Angebot von Schulen und Ausbildungsstätten mit den Erwartungen der Eltern von jungen Migrant/innen. Beide Seiten gehen von einem unterschiedlichen Bildungsbegriff aus. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass ein/e Interviewpartner/in feststellt, dass „die Eltern in erster Linie überfordert“ (8) sind.

Eine Einrichtung der Jugendhilfe an der Schnittstelle von Schule und Ausbildung hat sich u.a. der Antidiskriminierungsarbeit verschrieben, weil ihre Mitarbeiter/innen der Meinung sind, dass es bei der Art der Konflikte im Wesentlichen um die Diskriminierung ihrer Adressat/innen geht. Angesichts der unterschiedlichen Lebenswelten der Migrantenkinder und Jugendlichen sei es schwierig, einen Konflikt als typisch herauszugreifen. Allenfalls sei nach Auffassung des/r Gesprächspartner/in der folgende Konflikt typisch. Die Rede ist von einem hochqualifizierten Jungerwachsenen:

„... von einem schwarzhäutigen Menschen, der versucht mit einer sehr guten Ausbildung, vielleicht auch einer akademischen, hier in Deutschland eine Arbeitsstelle zu finden. Das ist für den ein ganz typischer Konflikt. Der wird noch nicht mal für einen Kneipenjob genommen und mehr oder weniger wird deutlich, dass das an seiner Herkunft liegt. Das hat nichts zu tun mit seiner Sprache, womit das oft begründet wird.“ (1)

Mit diesem Beispiel, das für viele ähnliche Erfahrungen stehen soll, belegt der/die Interviewpartner/in die berufliche Diskriminierung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund.

Gründe für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Sprachkompetenz

In einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung wird von dem/r Geschäftsführer/in mit türkischem Migrationshintergrund festgestellt, dass die meisten Konflikte „durch die nicht vorhandene Kommunikationsfähigkeit“ (8) der Jugendlichen und den geringen Wortschatz entstehen.

„In dem Moment, wo sie sich nicht verbal optimal ausdrücken können und die richtigen Argumente bringen können, die werden aggressiv. Und weil sie durch Worte ihre Gefühle und Argumente nicht richtig bringen können, werden sie ständig aggressiver. Und das führt dazu, dass Konflikte immer größer werden. Wenn sie in der Lage wären, durch bessere Argumentation das, was sie denken und fühlen, ausdrücken zu können, dann wären hier weniger Konflikte. Diese Aggression, die entsteht durch eine gewisse Hilflosigkeit der Jugendlichen. Das ist das, was ich gemerkt habe. Und wenn man sich mit denen unterhält und das, was sie ausdrücken wollen, selber ausdrückt,

wie sie sich fühlen und aus welchem Standpunkt sie gewisse Dinge ausdrücken, dann fühlen sie sich viel mehr verstanden und sind auf einmal ruhiger. Aber wie gesagt, die Aggressionen entstehen meistens dadurch, weil sie es nicht so ausdrücken können. Weil die haben einen geringen Wortschatz sowohl in der Muttersprache als auch auf Deutsch.“ (8)

Die Interviewpartner/innen vertreten durchgängig die Auffassung, dass die Erweiterung und Förderung der Sprachkompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist. „Es ist nicht getan mit den Integrationskursen, mit den Deutschkursen“. (1)

Gleichzeitig wird auf die vorhandene Sprachkompetenz der jungen Migrant/innen hingewiesen. Menschen mit Migrationshintergrund sind in der Regel mindestens zweisprachig. „Das ist eigentlich eine wahnsinnige berufliche Ressource“ (9). Dem stimmt der/die Expert/in aus der überbetrieblichen Bildungseinrichtung zu, er/sie relativiert aber gleichzeitig:

„Wir haben zurzeit das Problem der doppelten Halbsprachigkeit und nicht der bilingualen Kompetenz.“ (8)

Diese Einschätzung erfolgt vor dem Hintergrund, dass in den letzten 22 Jahren mehrere Tausend Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Bildungseinrichtung unterschiedliche Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgänge durchlaufen haben.

In den Beruflichen Schulen wird ebenfalls eindringlich auf das Problem hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft weder die Muttersprache ihrer Eltern wirklich beherrschen, noch die, in die sie hineingeboren wurden. Daraus resultiert ein sehr reduziertes Sprachvermögen, und „die schriftliche Ausformulierung ist sehr oft extrem katastrophal“ (4), meint ein/e Berufsschullehrer/in.

Vertreter/innen aus dem Bereich der Beruflichen Schulen und der Jugendberufshilfe benennen ein weiteres Problem, das immer wieder zu Konflikten in interkulturellen Kontexten führen kann, die „monokulturelle Lehrerschaft“ (2).

„Bereits in Zeiten, in denen absehbar war, in welche Richtung, Erhöhung des Anteils an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sich die Zusammensetzung von Schulklassen, auch im Bereich der Beruflichen Schulen, entwickeln würde, als also bereits deutlich zu erwarten war, mit welchen Konfliktkonstellationen Lehrer/innen zukünftig rechnen müssen, wurde versäumt, pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund entsprechend auszubilden“. (2)

Wenn es zweisprachiges Personal gibt, dann unter den Schulsozialpädagog/innen und Sozialarbeiter/innen – so ein/eine Sozialarbeiter/in mit Migrationshintergrund, der/die türkische Jugendliche in Betriebspraktika vermittelt. Konflikte in interkulturellen Kontexten entstehen auch, weil es keine „interkulturelle Gruppe der Lehrer“ (4) gibt, merkt ein/e Berufsschullehrer/in an. Auch aufgrund der fehlenden Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Lehrerschaft und dem fehlenden Wissen über andere kulturelle Besonderheiten (Rollenverständnis, Werte etc.) kommt es im Unterricht immer wieder zu Konflikten. „Im Kontext der Zuwanderergesellschaft wird das Handlungsfeld der Berufsausbildung selbst zum interkulturellen Handlungsfeld. Integration durch Qualifikation heißt daher nicht einseitige Anpassung der Jugendlichen

und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an die Mehrheitsgesellschaft. Es geht vielmehr um die Initiierung eines interkulturellen Lernprozesses innerhalb der Gesellschaft. Die Akteure der Bildung und Berufsausbildung: Lehrer, Ausbilder, Berufsberater, Berufsschullehrer etc. müssen sich mit dieser neuen Aufgabe in besonderem Maße auseinandersetzen“, fordern Baumgratz-Gangl und van Ooyen.⁸⁸ Eine qualifizierte Berücksichtigung des besonderen Profils und der spezifischen Ressourcen dieser Zielgruppe müsse Auswirkungen auf Curricula und pädagogische Konzepte haben. Ausgangspunkt einer Weiterentwicklung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zur Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt sei eine verbesserte Kenntnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

Rolle familiärer Strukturen und Bindungen

Sozialpädagog/innen machen in der Beratung und Fortbildung speziell für Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund die Erfahrung, dass deren Berufswahlspektrum gegenüber dem der Jungen aus Migrantenfamilien deutlich eingeschränkt ist.⁸⁹ Darüber hinaus spielen familiäre Bindungen eine wichtige Rolle. Gründe für die Einschränkungen in der Berufswahl sind neben mangelnder Information über tradierte Geschlechterrollen auch die Ausgrenzung, wenn auf der Ausübung religiöser Riten, z.B. das Tragen eines Kopftuchs, bestanden wird.

In der Beratung von Mitgliedern aus Migrantenfamilien erweist es sich als ein weiteres Problem, dass Familien, in denen es zu Konflikten kommt, nur sehr ungern die Konfliktzusammenhänge offenlegen wollen.

„Diese Haltung existiert im islamischen Bereich: Private Sachen bleiben in der Familie. Das soll nicht nach außen, die wollen auch von außen keine Hilfe, sondern versuchen, sich selbst zu helfen.“ (2)

Diese Haltung, so gut sie gemeint sein mag, wirkt sich in Konfliktfällen als kontraproduktiv aus: Wenn Mädchen, die Hilfe brauchen, sich nicht trauen, das Verbot der Familie zu missachten und sich Hilfe zu holen.

Religion, Tradition, Werte

Interviewpartner/innen an der Schnittstelle Jugendberufshilfe/Berufliche Schulen gehen davon aus, dass bei Konflikten in interkulturellen Kontexten Berufsschullehrer/innen oft der

⁸⁸ Gisela Baumgratz-Gangl/Monika van Ooyen: Interkulturelle Dimension im Handlungsfeld der Berufsausbildung. IBQM im BIBB, Düsseldorf 2002.

⁸⁹ Vgl. dazu Viktoria Waltz, die in ihrem Aufsatz „Toleranz fängt beim Kopftuch erst an – Zur Verhinderung der Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse“ die zusätzliche gesellschaftliche Diskriminierung von muslimischen Frauen thematisiert.

Meinung sind, dass Religion eine Rolle spiele. Sie selbst sind dagegen der Auffassung, dass eher traditionelle und familiäre Werte als religiöse Hintergründe ursächlich für Konflikte sind.

„Wenn z.B. einem Mädchen nicht erlaubt wird, eine Klassenreise mitzumachen oder am Sport teilzunehmen, dann hat das überhaupt nichts mit Religion zu tun, sondern eher mit der Tradition der Familie. Und diese Verwurzelung in der Tradition und vor allen Dingen in der Community, in der sie leben. Also welchen Ruf das Mädchen dadurch bekommt. Was ist hinterher mit der Ehre, wenn sie sich fern vom Elternhaus ohne Aufsicht bewegt. Im Koran steht, dass es nicht verboten ist, Sport zu treiben. Es wird sogar befürwortet. Aber hier geht es um was ganz anderes, um sich entblößen, Verlust der Jungfräulichkeit. Es geht nicht um Religion.“ (2)

Sie vermuten, dass die Eltern die Religion benutzen, um ihr Verbot durchzusetzen. Sie machen die Erfahrung, dass die Eltern sich nicht ausreichend mit ihrer Religion und dem Koran auseinandergesetzt haben.

„Also wir arbeiten ja auch viel mit vielen kompetenten Personen, die religiös sind oder in religiösen Einrichtungen. Und da hören wir dann auch, dass die Eltern, die sich auf so was beziehen, eben überhaupt keine Ahnung von ihrer Religion haben. Die kennen den Koran, aber kennen ihn auf Arabisch und haben ihn nie interpretiert. Und nie geguckt, wo greift er und wo greift er nicht. Das heißt, sie sind sehr gläubig, aber nirgends stehen bestimmte Sachen, auf die sie sich beziehen können. Wo sie sagen könnten, da steht es.“ (3)

Dieser Erfahrungshorizont der Interviewpartner/innen mündet in der zusammenfassenden Einschätzung, dass die Religion von den Eltern als Vorwand benutzt wird, um ihre Kinder vor den (aus der Sicht der Eltern) negativen Einflüssen der Mehrheitsgesellschaft zu schützen.

Aus der Perspektive eines/r Vermittler/in von Berufspraktika für türkische Jugendliche scheint Religion für die betreuten Jugendlichen eine oft nur nebensächliche Rolle zu spielen.

„Die Gruppen, die wir betreuen, da spielt Religion oft eine oberflächlich wichtige Rolle, das Bekenntnis zur Religion. Aber im Alltag und im Umgang miteinander ist das eine weniger wichtige Rolle. Auch in Konflikten unter den Jugendlichen. Dann haben wir natürlich auch Jugendliche, die setzen sich ernsthaft mit Religion auseinander, besuchen auch regelmäßig die Moschee. Jugendliche, die regelmäßig die Moschee besuchen, das ist mein Erfahrungswert, haben im Hintergrund eine Familie, die auf den Jugendlichen auch achtet. Das heißt in unseren Kreisen sind die Jugendlichen, die regelmäßig Moscheen besuchen, die Minderheit.“ (9)

Allerdings kann Religion für muslimische Jugendliche auch ein Hindernis sein, eine bestimmte Ausbildung zu machen, wie das folgende Zitat zeigt.

„Ich habe zwei Jugendliche an eine Firma vermittelt, die Dönerproduktion betreibt. Und Fleischer ist ein Beruf, den muslimische Jugendliche nicht so gerne ergreifen, weil sie letztendlich da keine Schweinehälften auseinanderschneiden wollen. Ich kann das durchaus nachvollziehen, ich komme auch aus der Türkei, dass das für Menschen, die in ihrer Erziehung Schweinefleisch als was Ekeliges erfahren haben,

dass das nicht unbedingt sein muss. Und da war die Situation: In dieser Produktionsstätte werdet ihr nichts mit Schweinefleisch zu tun haben. Das war die erste Frage, die die Jugendlichen gestellt haben. Und Fleischer ist ein Beruf, wo sie im Anschluss sicherlich gute Chancen haben werden, einen Beruf ergreifen zu können, weil gerade auch in der türkischen Community in Berlin Fleisch eine wichtige Rolle spielt, fleischproduzierende Betriebe, die wenig Fachkräfte haben. Das war zum Beispiel ein Konflikt.“ (9)

Durch die Vermittlung eines/r Sozialarbeiter/in, der/die selbst einen türkischen Migrationshintergrund hat, wurde den Jugendlichen zugesichert, dass sie während der Ausbildung zum Fleischer keine religiösen Verbote übertreten müssen. Auf diese Weise haben zwei junge Migranten/innen eine reale Chance bekommen, nach Abschluss der Ausbildung in einem Beruf Fuß fassen zu können.

Religion spiele eine gewisse Rolle, wird in einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung von dem/r Geschäftsführer/in mit türkischem Migrationshintergrund festgestellt.

„Bei einigen schon. Natürlich. Die aus relativ religiösen Elternhäusern kommen, da ist die Religion eine wichtige Instanz, sie zu motivieren. Ich muss das nicht unbedingt negativ sagen. Die Religiösen sind in Bezug auf Ethik, Moral und Anstand disziplinierter und besser, bis auf den Druck, den sie auf die sogenannten nicht gläubigen Landsleute ausüben. Das sehen wir besonders bei den Mädels. Die, die ein Kopftuch tragen, machen öfters Druck auf diejenigen, die moderner eingestellt sind, die keine Kopftücher tragen, indem sie ab und zu sogar die anderen Mädchen mit Schimpfwörtern beschimpfen. Nutte etc. Die kapseln sich anders ab. Die bleiben unter sich. Und die sind nicht offen gegenüber anderen, die sind weniger liberal. Weil sie gewisse Standpunkte vertreten. Das muss sich aber nicht unbedingt nur auf die Moslems orientieren. Ich denke, im tiefsten Bayern ist das mit Katholiken nicht anders.“ (8)

In diesem Zitat werden zugleich mehrere Aspekte angesprochen. Zum einen wird deutlich, dass das Thema Religion nur für einige Azubis der großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung von Bedeutung ist. Zum anderen erfahren religiöse Elternhäuser im Hinblick auf Ethik, Moral, Anstand und Disziplin eine Wertschätzung. Gleichzeitig wird aber auch auf mögliche Gefahren und Konflikte hingewiesen, die aus einer konservativen, religiösen Haltung erwachsen können.

„Ja, das spielt eine Rolle. Es gibt so eine Islamisierung, also allgemein, das merkt man. Ich habe das Gefühl, das hat sich verstärkt. Vor 30 Jahren war das überhaupt nicht. Da gab es auch Moscheen, aber diese Konflikte waren nicht da. Das ist, weil man heute als Türke viel mehr das Gefühl hat, hier in Deutschland im Ausland zu leben.“ (7)

Aus der Sicht eines/r Vertreter/in der Türkisch-Deutschen Unternehmervereinigung ist Religion im Hinblick auf interkulturelle Konflikte ein wichtiger Faktor geworden.

Konfliktbearbeitung

Zentrale Eckpunkte

In den Interviews wird deutlich, dass es vor allem zweier zentraler Voraussetzungen bedarf, um Konflikte in interkulturellen Kontexten im Handlungsfeld Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung angemessen bearbeiten zu können:

- Erste Voraussetzung: Das Lehr- und Ausbildungspersonal muss auf mögliche Konfliktsituationen vorbereitet sein, muss lernen, die in einem Konflikt Handelnden zu verstehen, also tatsächliche Gründe zu erkennen und gegebenenfalls mit kulturellen Unterschieden umzugehen.
- Zweite Voraussetzung: Die jeweilige Institution, in der Konflikte in interkulturellen Kontexten auftreten, muss allen Beteiligten, sowohl den Jugendlichen und Jungerwachsenen mit Migrationshintergrund als auch den Mitarbeiter/innen, einen klaren Rahmen bieten. Dieser Rahmen enthält Regeln und schreibt das Vorgehen bei Regelverstößen fest.

Zur ersten Voraussetzung: In den Beruflichen Schulen treten viele Konflikte auf und eskalieren, weil Berufsschullehrer/innen nicht ausreichend auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen vorbereitet sind. Um sie mit dieser, viele Berufsschullehrer/innen auch ganz persönlich herausfordernden Arbeit nicht allein zu lassen, bieten Lehrerfortbildungsstätten und Landesinstitute für Lehrerbildung und Schulentwicklung, die es in allen Bundesländern gibt, Fortbildungen an. Ein Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung macht z.B. Fortbildungsangebote zu den folgenden Schwerpunkten:

- Strukturen: Kommunikation – Wahrnehmung – Familie

„Wir versuchen einfach Lehrerinnen und Lehrer sensibel zu machen für die Kommunikationsstrukturen oder für Familienstrukturen von den Schülerinnen und Schülern. Also dass sie wissen, unter welchen Bedingungen die Schüler leben, welche Aufgaben sie seitens der Familie erfüllen müssen und wie schwierig das oft ist, so was mit der Schule zu vereinbaren. Es ist nicht so, dass die Schüler das nicht können oder nicht in der Lage sind, sich in beiden Kulturen zu bewegen, aber es gibt natürlich immer diese Bindung an die Familie, die sehr dominant ist. ... Wir arbeiten viel zum Thema Kommunikation und Wahrnehmung. Da benutzen wir einfach Übungen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen können, um einfach selber zu erfahren, wie das so ist, wenn man sich nicht verstanden fühlt. Wenn man was sagt und das nicht ankommt bei den anderen.“ (3)

- Konflikt und Diskriminierung

„Wir versuchen dann noch dazu diese Situation von Migranten zu vermitteln, diese Tatsache, dass es oft zu Konflikten kommt, weil sie diskriminiert werden, dass sie sich nicht angenommen fühlen. Das versuchen wir zu vermitteln anhand von Übungen und Theorie.“ (3)

- Kulturmittler

„Also was natürlich passiert ist, dass wir aufgrund dessen, dass wir auch mit Kulturmittlern arbeiten, die dann in so einer Situation beratend tätig sind. Zwischen z.B. Eltern und Schule vermitteln die, wenn es Probleme gibt, das Kind wird geschlagen usw. Also dass die ein Gespräch führen mit den Eltern, dem Klassenlehrer. Die sind bei irgendwelchen Institutionen angebunden und wir müssen die dann in solchen Situationen buchen. Wir zahlen ein Honorar für sie. Also das sind Referenten, die für uns tätig sind, meistens pädagogisch geschult und die haben eben einen Migrationshintergrund. Wünschenswert wäre, wenn die auch so richtig trainiert wären.“ (3)

- Schulentwicklung und Schulbegleitung

„Aber was für uns eigentlich noch sinnvoller ist, das ist Schulentwicklung, Schulbegleitung. Da ist ganz interessant, dass eine Schule hier auf uns zugegangen ist und sagte, wir haben erstmals Probleme, muslimische Schüler des fünften Jahrgangs haben Probleme mit den Lehrern. Oder umgekehrt, wie man das sehen will. Und dann haben wir gesagt, okay, dann müsste man noch mal genau gucken, wo die Probleme sind, wer alles beteiligt ist.“ (3)

Über das hier vorgestellte Konzept zur Vorbereitung von Lehr- und Ausbildungspersonal auf mögliche Konfliktsituationen, in denen interkulturelle Kontexte eine Rolle spielen können, hinaus werden einzelnen Beruflichen Schulen insgesamt, aber auch Berufsschullehrer/innen und Eltern Gesprächs-, Beratungs- und Konfliktvermittlungsangebote gemacht.

„Das kann sein, dass man den Lehrer berät, wie er mit dem Schüler anders umgehen kann, das kann sein, dass man den Schüler im Gespräch hat oder Lehrer und Schüler zusammen. Und man versucht Konfliktvermittlung. Oder auch die Eltern dazu. Das kann sein, dass das eine Teilgruppe der Klasse ist, mit der man dann versucht, voranzukommen. Oder die ganze Klasse, die solche Probleme hat, dass man nicht mehr vernünftig unterrichten kann. Je nachdem wie die Probleme sind, versuchen wir zu klären, was können wir machen, und inwieweit macht es Sinn, andere Einrichtungen mit einzubeziehen, wie die Sozialdienste zum Beispiel oder FIT oder die Beratungsstelle Gewaltprävention“. (2)

Auch hier werden potenzielle Konfliktvermittler aus dem Umfeld bzw. dem Kulturkreis der Konfliktbeteiligten hinzugezogen.

Zur zweiten Voraussetzung: An dieser Stelle wird das Beispiel einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung vorgestellt, die für ihre Zielgruppe sozial benachteiligter Jugendlicher, ein klares Reglement vorhält und Grenzen absteckt.

Das gilt vor allem bei Vorkommnissen, in denen körperliche oder psychische Gewalt eine Rolle spielen, betont der/die Geschäftsführer/in.

„Es passiert manchmal, dass der eine oder andere versucht, in der Gruppe zu dominieren. Es ist auch schon vorgekommen, dass ein Jugendlicher andere erpresst hat.“

Sowie wir das rausfinden, ziehen wir die Konsequenzen. Wir sind da in diesem Zusammenhang relativ streng und das führt dazu, dass so was nicht lange versteckt bleibt. Wir sind sehr streng. Ich nehme mir persönlich diese Aufgabe vor und unterhalte mich mit den Jugendlichen. Die bekommen eine Abmahnung und wenn das noch mal vorkommt noch eine und eine dritte Abmahnung gibt es nicht. Dann gibt es eine Kündigung. Wir versuchen die Jugendlichen so zu disziplinieren, dass sie wissen, dass wir sehr konsequent sind. Und dementsprechend haben wir damit unsere Ruhe.“ (8)

Er/Sie führt weiter aus, dass Jugendliche, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, in einer gewissen Lebensphase Grenzen austesten wollen. Das sei für ihre Entwicklung wichtig, dass sie herausfinden, wie weit sie gehen können. Hier sei zum einen Verständnis von den erwachsenen Ausbilder/innen notwendig, die sich für Gespräche zur Verfügung stellen müssen. Zum anderen erfordern solche Konfliktsituationen konsequentes Handeln.

„Wir haben gewisse Erwartungen in Bezug auf Pünktlichkeit, Leistung und Disziplin. Und wir haben gewisse Regeln und Ziele. Wir müssen nach Beendigung der Ausbildung gewisse Leistungen erbringen. Davon leben wir. Die Ergebnisse müssen stimmen, ansonsten bekommen wir keine Nachaufträge und das ist für uns wichtig.“ (8)

Deutlich wird in diesem Zitat, dass der/die Geschäftsführer/in nicht nur den einzelnen Jugendlichen im Blick hat, sondern auch das gesamte Unternehmen. Und dazu gehört immer wieder auch, sich mit allen Mitarbeiter/innen auf gemeinsame Zielsetzungen zu verständigen.

„Das ist, wo ich mit unseren Sozialpädagogen immer wieder anfängliche Konflikte habe und denen sage, wir machen Hilfe zur Selbsthilfe. Das ist das, was ich unter sozialpädagogischer Betreuung und Bildungsbegleitung zu verstehen habe. Und nicht das Lösen der Probleme der Jugendlichen. Das müssen die selber lernen. Was ist, wenn wir in zwei oder drei Jahren die Jugendlichen los sind? Die Jugendlichen in der Gesellschaft, wenn die da alleine zurecht kommen müssen. Dann gibt es uns nicht mehr als Betreuer. Also müssen die Jugendlichen zu einer Selbstständigkeit geführt und betreut und begleitet werden. Wenn sie uns verlassen, dann müssen sie alleine zurechtkommen. Und das ist eine der wichtigsten sozialpädagogischen Aufgaben, die wir zu machen haben.“ (8)

In diesem Konzept wird deutlich formuliert, wie jungen Migrant/innen ein Weg in die Arbeitsgesellschaft eröffnet werden kann und welche Unterstützung sie dabei von Berufsschullehrer/innen, Ausbilder/innen und Sozialpädagogen/innen erhalten müssen.

„Es wird immer wieder Konflikte geben,“ (8) meint der/die Geschäftsführer/in der Bildungseinrichtung.

„Jugendliche haben immer wieder den Bedarf, sich gegenseitig zu messen, aber bisher war es nie so weit, dass da was Schlimmes passiert ist. Weil wir auch von Anfang an eine andere Art der Behandlung und Betreuung bei uns einführen. Speziell auch dadurch, dass wir uns mit der Aufgabe vielmehr identifizieren und den Jugendlichen gegenüber alle Mittel, die dazu führen können, sie zu motivieren und zu disziplinieren,

in Anspruch nehmen. Das sind unter anderem die Zuhilfenahme der Eltern, die Inanspruchnahme des elterlichen Respekts und Informationen. Und natürlich auch die Wahrnehmung der Eigenschaften, die bedingt durch die Mentalität und durch das soziale Umfeld entstehen.“ (8)

Wichtig zum Verständnis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sei darüber hinaus auch der eigene Migrationshintergrund des/r Geschäftsführer/in.

„Dadurch, dass ich als Person auch aus der gleichen Ebene komme, kenn ich mich relativ gut aus. Ich weiß, wie sie denken und fühlen und ich weiß mit denen besser umzugehen als irgendeine Person, die Soziologie, Psychologie oder Pädagogik studiert hat, die das aus der wissenschaftlichen Ebene und nicht aus der pragmatischen Ebene betrachtet. Mir gegenüber kann kein Jugendlicher mit Migrationshintergrund Ausländerfeindlichkeit oder ähnliche Vorwürfe machen. Im Gegenteil, ich kann mit denen offen, kritisch und sachlich reden. Und es ist nicht so, dass sie mir was vorwerfen können. Die würden mich eher respektieren als eine Person, die dann aus einem anderen sozialen Umfeld kommt und dementsprechend eine gewisse Barriere bedeutet.“ (8)

Die zentralen Voraussetzungen, um Konflikten in interkulturellen Kontexten im Handlungsfeld Berufliche Schulen, Jugendberufshilfe und Ausbildung angemessen begegnen zu können, sind zusammengefasst die fundierte Vorbereitung des Lehr- und Ausbildungspersonals zum Erwerb einer interkulturellen Kompetenz sowie das Setzen eines klaren Rahmens mit eindeutigen Regeln in Ausbildungseinrichtungen.

Berücksichtigung besonderer Aspekte bei der Konfliktbearbeitung

Sprache

Immer wieder wird betont, wie wichtig es ist, die Sprachkompetenz von jungen Migrant/innen zu fördern. Die befragte überbetriebliche Bildungseinrichtung hat hierzu ein klares Konzept.

„Wenn wir zum Beispiel im technischen Bereich Jugendliche ausbilden, wir setzen die so nebeneinander, dass nicht aus einer Herkunft zwei nebeneinandersitzen. Wir setzen sie gemischt. Ein deutscher Jugendlicher, daneben ein türkischer, dann ein russischer, ein arabischer. Dass sie sich auf jeden Fall auf deutsch unterhalten müssen. Dadurch entwickeln sich auch Freundschaften.“ (8)

Der/Die Geschäftsführer/in unterstreicht, dass Deutsch zu lernen und zu können für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Chance sei, Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhalten.

„Wir sind in Deutschland. Ich würde natürlich niemanden zwingen, sich auf Deutsch unterhalten zu müssen. Das wäre ein Fehler. Aber ich würde den Weg ebnen, automatisch die deutsche Sprache zu kommunizieren. Das kann man machen, indem man nicht Gruppierungen fördert, sondern dass Jugendliche so platziert werden, dass

sie sich auf Deutsch unterhalten. Ich würde niemandem verbieten, auf dem Hof Türkisch, Arabisch, Russisch zu reden. Das wäre ein Fehler. Alles, was mit Zwang passiert. Aktion, Reaktion. Dann gibt es dagegen auch eine Stimmung.“ (8)

Religion

Auch in Bezug auf den Umgang mit Religion legt die überbetriebliche Bildungseinrichtung ein Konzept vor.

„Wir haben es geschafft, von Anfang an eine gewisse liberale Art bei uns einzuführen. Die Teilnehmer, die aus diesen religiösen Hintergründen kommen, dürfen sich bei uns nicht profilieren. Jahrelang hat man versucht uns zu überzeugen, dass wir irgendeine Ecke haben, wo die Moslems ihre Gebetsteppiche hinstellen können. Und ich sage, wir sind eine Bildungseinrichtung. In dem Moment, wenn man in die Tür reingeht, dann ist man in der Bildungseinrichtung. Wir sind keine Moschee, keine Synagoge und keine Kirche. Wir machen hier ausschließlich Bildung und Integrationsarbeit. Und ich habe die liberal-religiösen Institutionen und deren Argumente wahrgenommen. Solange man verhindert ist im Islam, muss man nicht beten. Und in dem Fall, wo man im Lehrgang ist, da ist man verhindert. Wenn es jetzt um gewisse Feste geht, um gewisse Sachen ... Aber wenn man verhindert ist, dann ist man entschuldigt. Man kann dann später das machen. Und in dem Moment habe ich vielen religiösen Extremisten den Wind aus den Segeln genommen. Sodass sie wissen, hier kennt man sich aus. Die Deutschen sind gegenüber diesen Sachen viel sensibler und sagen, um Gottes Willen, wir sind ein liberales Land, nicht dass man mir gewisse Feindlichkeit vorwirft. Da sind wir ein bisschen strenger.“ (8)

Elternarbeit

Von Interviewpartner/innen aus einer Beratungsstelle für Beruflichen Schulen wird festgestellt, dass die dort vorgehaltenen Beratungsangebote von Eltern durchaus genutzt und gewürdigt werden, wenn es den Berater/innen gelingt, Schuldzuschreibungen zu vermeiden.

„Für die Eltern ist das sehr entlastend. Wenn wir die einladen, und die merken, es geht nicht darum sie anzugreifen, sondern sie zu unterstützen und zu gucken, wie kann man aus dieser Situation rauskommen. Wir sind das Vermittlungsstück.“ (2)

Antidiskriminierungsarbeit

Von Seiten einer Jugendberufshilfeeinrichtung wird als Schwerpunkt der Arbeit die Antidiskriminierungsarbeit hervorgehoben:

„Zum einen beraten wir Leute mit Diskriminierungserfahrung und dokumentieren das. Um nach Möglichkeit auch mit Öffentlichkeitsarbeit und juristischen Möglichkeiten dagegen anzugehen, in Verbindung mit anderen Organisationen. Und da machen wir

wiederum auch Fortbildungen. Da geht es vor allem um Beratung im Bereich Antidiskriminierungsarbeit. Wir beraten Beraterinnen, dazu zählen wir sowohl welche, die in Beratungsstellen arbeiten, als auch solche, die entweder in Migrantenorganisationen oder privat Beratung machen. Und die können sich in Methoden der Antidiskriminierungsarbeit schulen und diese reflektieren“. (1)

Ein/e Berater/in von Ausbildungsprojekten stellt fest, dass es einerseits eine ganze Reihe von Institutionen und Einrichtungen gibt, die mittlerweile, zumindest auf dem Papier, Konzepte haben, in denen interkulturelle Konfliktbearbeitung ein ausgewiesener Arbeitsschwerpunkt ist. Das sind aber nicht immer die, die in der Praxis überzeugende Arbeit leisten. Andererseits gibt es viele Einrichtungen, die interkulturelle Konfliktlösungen im Alltag sehr überzeugend erreichen.

Einschätzungen zum Erfolg

Ein/e Vertreter/in einer Einrichtung der Jugendberufshilfe an der Schnittstelle zwischen Schule und Ausbildung hält es für einen Erfolg, dass es ihnen als Einrichtung gelingt, neben der Fortbildungs- und Fallarbeit mit einzelnen Migrant/innen auch noch Migrantenorganisationen dabei zu unterstützen, einen Verein zu gründen, um ihre Interessen besser vertreten zu können und ihre Kapazitäten auszubauen.

„Jede einzelne Fortbildung hat für die Leute (teilnehmende Migrant/innen, Anm. d. Verf.) die Entwicklung der eigenen Kompetenz zur Folge. Das ist ja so ein bisschen unsere Philosophie, dass wir sagen, viele migrantische Kompetenzen werden zu wenig gesehen, wahrgenommen in der Gesellschaft. Hier wird auf Defizite geguckt und nicht auf Ressourcen. Dem wollen wir entgegensteuern. Und das sind ganz viele kleine Momente in Fortbildungen, wo Leute andere Erfahrungen machen und anfangen, über die eigenen Kompetenzen zu reden.“ (1)

Skeptisch äußert sich ein/e Interviewpartner/in zu den Erfolgen in einem der Schwerpunkte seiner/ihrer Arbeit, der Antidiskriminierungsarbeit:

„Ich würde sagen, wo wir gerne mehr Erfolge hätten, das wäre der Bereich der Antidiskriminierungsarbeit. Es ist ganz wichtig, nicht nur an den Leuten rumzubasteln, denen Perspektiven aufzuzeigen, und dann aber ganz stark auch diesen strukturellen Teil zu benennen. Und damit ist natürlich ein Teil von Konflikten nicht behoben, aber ich glaube, das ist die Position, die die Leute verändern wird. Wenn ich weiß, das sind Konflikte, die kann ich so nicht allein lösen, da muss ich auf die Strukturen blicken.“ (1)

Aus Sicht einer Beratungsstelle für Berufliche Schulen stellt sich die Frage nach den Erfolgen der Arbeit so dar:

„Und da finde ich das sehr nützlich, was wir anbieten. Ganz häufig können wir ein wesentliches Stück Deeskalation erreichen. Und selbst dann, wenn die Schüler die

Schule wechseln müssen, weil sie sich massiv und anhaltend mit Lehrern auseinandergesetzt haben, dass sie dann nicht mit einer Riesenwut im Bauch an die andere Schule gehen. Sondern dass sie noch mal eine Situation hatten, wo sie ihren Ärger loswerden konnten in einem geschützten Bereich.“ (2)

Eine Differenzierung wird angefügt: Wenn Jugendliche selber in die Beratung kommen, ist die Erfolgsquote wesentlich höher als bei denen, die von Berufsschullehrer/innen geschickt werden.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat eine Art Feedbacksystem bezüglich der durchgeführten Fortbildungen installiert:

„Wir versuchen natürlich immer im Nachhinein zu überprüfen, was ist aus diesen Seminaren geworden. Also meistens, wenn es um schulinterne Seminare geht, da bekommen wir eigentlich eine gute Rückmeldung. Wenn wir so zentrale Angebote machen, wie zum Beispiel zu einem bestimmten Thema und die Lehrer kommen aus verschiedenen Schulen, auch Berufsschulen, was Sie interessiert, dann bekommen wir zwar eine sofortige Auswertung, aber wenig Rückmeldung. Die Rückmeldung kommt insofern, dass vielleicht die Schule von Lehrern, die hier mal teilgenommen haben, kommt und sagt, wir würden Sie gerne buchen.“ (3)

Befragt nach explizit definierten Erfolgskriterien äußern die Gesprächspartner/innen hier, dass

„Erfolgskriterien natürlich (wären, Anm. d. Verf.), wenn die Schule sagt, wir sind eine interkulturelle Schule. Wir sehen ganz genau, was für Schüler wir haben. Wir bilden uns fort und bieten den Schülern die gleichen Chancen, die andere mit einer andern sozialen Schicht auch haben. Wir gucken, wie wir sie unterstützen, versuchen mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Also das wäre ein Erfolg, der mich sehr zufrieden stellen würde.“ (3)

Abhebend auf Erfolgskriterien, äußert der/die Vertreter/in der Beruflichen Schulen, dass

„ein Erfolgskriterium ... – je nachdem wo die Jugendlichen stehen – der Schulabschluss oder ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung (sein könnte, Anm. d. Verf). ... Das kann aber auch heißen, jemand der zwei Jahre nicht zur Schule gegangen ist, geht wieder hin. Schafft den Abschluss nicht, aber hat gelernt, weitestgehend pünktlich in der Schule zu sein. Schon das kann ein Erfolg sein.“ (2)

Auch der/die Geschäftsführer/in einer großen überbetrieblichen Bildungseinrichtung zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in 25 Berufen für sozial benachteiligte Jugendliche gibt eine Einschätzung zum Erfolg seiner/ihrer Arbeit ab.

„Ich komme direkt aus der freien Wirtschaft und ich muss erfolgsorientiert denken und handeln. Leistungsorientiert. Das ist für mich die einzige Grundlage für die Zukunftsgestaltung. Ich bin unternehmerisch zuständig, zwar im sozialen Bereich, aber mein Unternehmen kann nur existieren, wenn ich Erfolge nachweise. Dementsprechend muss ich handeln, natürlich unter Berücksichtigung der sozialen gesellschaftlichen Verantwortung, die ich als Geschäftsführer einer Bildungseinrichtung trage.“ (8)

Von Vorteil ist, dass die Bildungseinrichtung eng mit der ebenfalls befragten Türkisch-Deutschen Unternehmensvereinigung zusammenarbeitet.

„Ein Teil unserer Lehrgangsteilnehmer kommen bei türkischen Unternehmen unter, das sind in ... fast 7000 Stück, z.B. in der Gastronomie, im Handel und IT-Bereichen, aber der größte Teil bei ganz normalen deutschen Unternehmen.“ (8)

Deutungsmuster des Lehr- und Ausbildungspersonals

Alle Interviewpartner/innen stimmen darin überein, dass es bei Konflikten in interkulturellen Kontexten, an denen also Konfliktparteien aus unterschiedlichen Ethnien beteiligt sind, immer auch eine oder mehrere soziale Komponenten gibt. Pädagog/innen versuchen, diesen komplizierten Sachverhalt wie folgt zu beschreiben:

„Wir bezeichnen das als interkulturell, schon dieser Generationsunterschied ist interkulturell. Aber wir haben natürlich viele Schülerinnen und Schüler, die in eine bestimmte soziale Schicht gehören, nämlich dass die Eltern halt wenig Bildung haben, sehr oft ökonomisch nicht gesichert sind, dass sie die Kinder nicht unterstützen können und sich vielleicht auch so in ihrem kulturellen Kreis bewegen, sodass sie nicht offen für die Mehrheitsgesellschaft sind. Und natürlich haben die Eltern große Angst, ihre Kinder an die Mehrheitsgesellschaft zu verlieren. Das ist der größte Konflikt, der dazu entsteht.“ (3)

Zusammenfassend kommen sie zu folgender Einschätzung:

„Wenn wir Konflikte analysieren und gucken, sind die interkulturell, sind die religiös, dann merken wir einfach sehr oft, dass sie diesen Ursprung nicht haben, sondern dass sie eher sozialen Charakters sind.“ (3)

In einem weiteren Aspekt wird die Vermutung ausgesprochen, dass möglicherweise auch Berufsschullehrer/innen, wie ihre Kolleg/innen in anderen Schulformen auch, gelegentlich „kulturalisieren, weil sie denken, oh Gott, das ist ja jetzt ein Türke, also muss das ein kultureller Konflikt sein.“ (3) In diesem Zusammenhang wird auf den häufig anzutreffenden Defizitblick von Lehrer/innen generell hingewiesen, womit gemeint ist, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund grundsätzlich Defizite zugeschrieben werden. Die Auffassung, dass die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe, die Mehrsprachigkeit und das andere Alltagswissen, das, was sie von zu Hause in die Schule mitbringen, auch eine Bereicherung für das Leben in der Beruflichen Schule sein kann, erfordert bei Pädagog/innen eine grundsätzlich andere Haltung gegenüber den Schüler/innen mit Migrationshintergrund. „Hier gibt es noch viel zu tun“ (4), meint ein/e Berufsschullehrer/in.

Auf den Defizitblick geht auch der/die Geschäftsführer/in der befragten überbetrieblichen Bildungseinrichtung ein.

„Wir sind seit 30, 40, 50 Jahren hier in Deutschland. In der dritten, vierten Generation. Die neuere Generation möchte nicht mehr ausgesondert werden als Türke in Deutschland. Bitte nicht. Das ist fast mittlerweile eine Beleidigung. Wenn man das zu

„einem Jugendlichen sagt, der hier geboren ist, dessen Eltern hier geboren sind, dann ist das eine gewisse Beleidigung, dass man ihn in eine Ecke schiebt. Damit zeigt man immer gewisse Vorbehalte der Person gegenüber. Ich bin seit über 35 Jahren hier und habe meinen Beitrag als Bürger dieses Landes geleistet. Ich habe 100 Arbeitsplätze geschaffen, ich habe tausende Menschen ausgebildet, für die Gesellschaft gewonnen. Ich möchte nicht mehr als Türke in Deutschland bezeichnet werden. Ich bin türkischstämmig. Ich bin gesellschaftlich sehr, sehr aktiv und versuche mein Bestes zu geben als Bürger dieses Landes.“ (8)

Und er/sie wehrt sich, stellvertretend für die vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die seine/ihre Ausbildungsstätte durchlaufen haben, heftig dagegen, immer wieder auf seine kulturelle Herkunft festgelegt zu werden.

„Ich möchte wirklich nicht, dass man uns in eine Schublade reinsteckt. Wir sind ganz normale Menschen, wir haben keine Besonderheit. Nur weil wir dunkle Haare haben, sind wir nicht unter uns. Das ist sehr wichtig, was ich da sage. Die Türken haben es satt, immer in eine bestimmte Ecke geschoben zu werden. Wir sind ein Teil dieser Gesellschaft. Ich habe keine türkische Einrichtung in Deutschland, sondern eine deutsche Einrichtung. Ich bin vielleicht die einzige Person, die so eine Unternehmung gegründet hat mit einem türkischen Geschäftsführer. Aber ich bin nicht anders als die. Vielleicht nur in dem Punkt, dass ich erfolgreicher bin als die, weil ich bessere Arbeit leiste. Das kann ich sagen. Aber bitte, verwechseln Sie das nicht.“ (8)

Seine/Ihre Deutung, warum junge Migrant/innen in Konflikte in interkulturellen Kontexten verwickelt sind, ist die fehlende Anerkennung türkischstämmiger Menschen durch die Mehrheitsgesellschaft.

„Jeder Mensch braucht Anerkennung. Und wenn die Jugendlichen feststellen, sie werden ausgesondert, sie werden in eine Ecke geschoben, man sieht sie als Fremde, was sollen sie dann machen? Die haben eine Identitätskrise. Man muss denen die Arme öffnen und sie in die Gesellschaft hineinnehmen und sie als Teil der Gesellschaft betrachten. Dann werden die sich mit diesem Land identifizieren. Dann werden sie sagen, wir sind Deutsche. Und das hat man zum ersten Mal bei der WM gesehen, dass viele dieser Jugendlichen die deutsche Fahne genommen haben und mitgezittert haben. Und das ist das, was wir erreichen wollen. Man muss diesen Jugendlichen dieses Gefühl endlich mal geben. Ansonsten werden wir weiterhin Parallelgesellschaften haben. Jeder sucht eine Identität und wenn man mir diese Identität nicht gibt, dann gehe ich zurück zu meinen Wurzeln. Ich erlebe immer wieder Jugendliche, die frustriert sind, die versuchen, zurückzugehen in die Heimat ihrer Eltern. Weil sie denken, dort werde ich anerkannt. Aber die gehen dann dorthin und sind noch mehr enttäuscht. Wo gehören sie hin? Hier werden sie nicht akzeptiert, wenn sie übergehen sind sie genauso fremd. Das sind nicht ihre Heimatländer, so würde ich das nicht bezeichnen. Das sind die Länder ihrer Eltern. Türkei ist nicht die Heimat von sagen wir 70% der hier lebenden türkischstämmigen. Die meiste Zeit haben die hier verbracht und die sind hier geboren. Das muss man endlich anerkennen und aufhören, die als Türken zu bezeichnen.“ (8)

Aus der Sicht von Sozialpädagog/innen im Bereich der Jugendberufshilfe liegen die Vorbehalte ganz oft nicht an der beruflichen Qualifikation, sondern an „Vorurteilen und an diskriminierenden Strukturen gegenüber den Jugendlichen und Jungerwachsenen mit nicht-deutscher Herkunft“ (6). Eine Verschärfung der gesellschaftlichen Diskriminierung findet bei der Frage der Ausbildungsplätze statt. Es ist zu beobachten, dass Jugendliche nicht aufgrund ihres Schulabschlusses keinen Ausbildungsplatz bekommen, sondern aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihres Namens.

Rahmenbedingungen für die berufliche Integration

Vorschläge

„Wir müssen dafür sorgen, dass vor allem junge Menschen bilingual und interkulturell gefördert werden durch entsprechende Angebote, angefangen beim Kindergarten über die Schule bis hin zu betrieblicher Ausbildung und Studium.“⁹⁰ Für die Einlösung dieser Forderung ist in erster Linie die Politik zuständig.

Ein/e Expertin weist darauf hin, dass es ein Dilemma in Bezug auf die demographische Entwicklung in Deutschland gibt.

„Jedes dritte Kind, das in Deutschland auf die Welt kommt, hat einen Migrationshintergrund. In den Städten jedes zweite Kind. In Hinsicht dieser Entwicklung muss man den Menschen, deren Eltern aus anderen Ländern kommen, endlich das Gefühl geben, ein Teil der Gesellschaft zu sein und Bürger dieses Landes zu sein. In 20 Jahren hat in diesem Land jeder dritte oder vierte Mensch einen Migrationshintergrund. Über 40% der Jugendlichen unter 18 Jahren haben einen Migrationshintergrund. Was soll man da tun? Wie kann man denn da die Augen schließen. Man muss die Rahmenbedingungen für diese Menschen schaffen, damit sie sich hier wohlfühlen.“ (8)

Alles hinge davon ab, fährt er/sie fort,

„wie wir die nächsten 10, 20 Jahre gestalten werden. Und wenn wir aus der doppelten Halbsprachigkeit eine bilinguale Kompetenz machen, dann wird das für die deutsche Wirtschaft hervorragende Rahmenbedingungen schaffen. Viele der großen Konzerne haben das eingesehen. Die wollen diese Ressource der Bilingualität besser ausschöpfen. Dementsprechend sind das Hoffnung weckende Richtungen.“ (8)

Neben den Stellungnahmen für Entwicklungen im Großen wird von den Vertreter/innen des befragten Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung unterstrichen, wie notwendig es ist, Berufsschulen dabei zu unterstützen, rechtzeitig zu erkennen, was in Zukunft auf sie zukommt, wie die Schülerschaft derzeit zusammengesetzt ist und wie sie sich verändern wird. Wichtig ist,

⁹⁰ Nihat Sorgec: Bilingualität: Schlüssel zur Bildung, Arbeit und Integration, in: Türk Ekonomi Dergisi – Zeitschrift für Türkische Wirtschaft, Ausgabe 21, Berlin 2006.

„dass sie Bewusstsein schaffen, dass sie eben Schüler und Schülerinnen haben, die nicht dem normalen Durchschnitt entsprechen. Dass sie besonderer Unterstützung bedürfen. Und dass sie sich da in dem Bereich fortbilden und sich auseinander setzen. ... Und dass die sagen, ja, wir haben diese Schüler, wir wollen da was ändern, wir wollen denen eine Chance geben.“ (3)

Behinderungen und Grenzen

Behindernd wirkt sich nach wie vor aus,

- dass es keine Ansprechpartner für interkulturelle Konflikte in Berufsschulen gibt,
- dass es bisher viel zu wenige Menschen mit Migrationshintergrund beim Lehr- und Ausbildungspersonal gibt und
- dass noch zu wenig Berufsschullehrer/innen und Ausbilder/innen über interkulturelle Kompetenz verfügen bzw. fortgebildet werden in diesem Bereich.

Von Seiten der Beruflichen Schulen wird die „fehlende Kooperationsbereitschaft zwischen Elternhaus und Schule“ bemängelt. „Einerseits haben die Eltern eine große Hemmschwelle in die Schule zu gehen“ (2), andererseits gehen diese Hemmungen aber auch von Seiten der Schulen aus.

Bei der Frage, wann die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an ihre Grenze kommt, antwortet der/die Gesprächspartner/in der Beruflichen Schulen kurz und knapp so:

„Was eine Grenze ist, das sind Jugendliche, die realistisch sehen, dass sie keine Perspektive haben.“ (2)

Literatur

Baumgratz-Gang, Gisela/van Ooyen, Monika: Interkulturelle Dimension im Handlungsfeld der Berufsausbildung. IBQM im BIBB, Düsseldorf 2002

Dietrich, Ingrid: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001

Fehl, Wolfgang: Förderung von Migrant/innen in der beruflichen Bildung – Stand der Fachdiskussion, Bonn 2000, www.good-practice.de/publikationen/expertengespraech_migration/index.html, 7.2.2007

von Freyberg, Thomas: Ethnische Diskriminierung im Betrieb unter dem Druck des Arbeitsmarktes, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-

kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste, in: Wolfgang Hinz-Rommel (Hg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste, Freiburg im Breisgau 1995

Sorgec, Nihat: Bilingualität: Schlüssel zur Bildung, Arbeit und Integration, in: Türk Ekonomi Dergisi – Zeitschrift für Türkische Wirtschaft, Ausgabe 21, Berlin 2006

Taskin, Cihad/Thölking, Agnes: Trainings zum interkulturellen Dialog – Selbst- und Fremdwahrnehmung in multikulturellen Klassen von beruflichen Bildungsmaßnahmen, in: Internationaler Bund IB (Hg.): XENOS Leben und Arbeiten in Vielfalt. Aktiv für Integration und Toleranz. Erfahrungsorientierte Methoden in der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen, Darmstadt 2005

Waltz, Viktoria: Toleranz fängt beim Kopftuch erst an. Zur Verhinderung der Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse, in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main 1996

Konflikte in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle Jugendhilfe/Schule

Interviewpartner/innen⁹¹

- 1 Leiter/in eines freien Trägers im politischen Bildungsbereich
- 2 Lehrer/in einer multinationalen Übergangsklasse (Hauptschule) in einer süddeutschen Großstadt
- 3 Mitarbeiter/in eines Mediationsprojektes in einer Großstadt
- 4 Schulsozialarbeiter/in einer Hauptschule in einem ländlichen Raum
- 5 Projektleiter/in eines XENOS-Projektes
- 6 Projektleiter/in einer norddeutschen Großstadt zum Thema Jungenarbeit
- 7 Schulsozialarbeiter/in einer integrierten Gesamtschule in einer mittelgroßen Stadt
- 8 Mitarbeiter/in einer Erziehungshilfeeinrichtung in einer Großstadt

Vorbemerkung

Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Meinungen abzubilden. Zu Wort kommen sollen Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen von Hauptschulen und Gesamtschulen mit Ganztagsangeboten, Projektleiter/innen, die mit Schüler/innen innerhalb oder außerhalb des Schulgeländes arbeiten, Projektleiter/innen, die auf Lehrerfortbildung spezialisiert sind, sowie Vertreter/innen der Familienhilfe, um zu erfahren, wie Schüler/innen und Eltern zu Hause über Konflikte in schulischen Kontexten berichten. Für jede Personengruppe konnte mindestens ein/e Interviewpartner/in gewonnen werden.

Aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Zugängen der einzelnen Interviewten ergibt sich ein sehr differenziertes Bild zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, sondern es zeigen sich auch zum Teil widersprüchliche Aussagen und Meinungen. Der vorliegende Bericht will hauptsächlich widersprüchliches aufzeigen und Gemeinsamkeiten in den Aussagen hervorheben.]Weiterhin sollen die Aussagen der Interviewpartner/innen in einen breiteren fachlichen Kontext eingebettet werden, in dem ein Bezug zu Ergebnissen anderer Studien bzw. zur Fachliteratur hergestellt wird.

⁹¹ Die Durchführung der Interviews und die Erstellung des Textes wurden unterstützt von Meike Krebs-Fehrmann.

Einführung

Gesellschaftliche Veränderungen und damit einhergehende Anforderungen an Kinder und Jugendliche – wie beispielsweise die Pluralisierung von Jugendkulturen, Individualisierungsprozesse, die Krise des Arbeits- und Ausbildungsmarktes – werden ebenso wie öffentliche Debatten über Terroranschläge, Angst vor Islamismus und die Auseinandersetzung mit Rassismus in den schulischen Alltag hineingetragen. Konflikte in interkulturellen Kontexten in der Schule können darum nicht losgelöst vom außerschulischen Erleben der Schüler/innen und damit gesamtgesellschaftlichen Einflüssen und Problemlagen diskutiert und verstanden werden⁹². Aufgrund dieses komplexen Zusammenspiels ist eine verstärkte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe nötig. Die Schulsozialarbeit stellt dabei eine der wichtigsten Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Schule dar.⁹³ Darüber hinaus stellen freie Träger der Jugendhilfe durch gezielte Projekte ihr pädagogisches Know-how zur Verfügung, um Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern Kompetenzen zu vermitteln, um Konflikte in interkulturellen Kontexten entweder durch präventive Maßnahmen zu vermeiden oder Konfliktbeteiligten konstruktive Lösungsansätze aufzuzeigen und einzuüben. Hierbei hat sich in den Interviews gezeigt, dass die Wahrnehmung, ob ein Konflikt als interkulturell eingestuft wird, oftmals von Vorannahmen und Vorerfahrungen geprägt ist, die diskutiert und möglicherweise revidiert werden müssen.

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass die Art der Konflikte sowie die Gruppen, die an Konflikten beteiligt sind und auch die Häufigkeit von Konflikten je nach Region, Stadtteil und Schulform sehr unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Die Interviews zeigen auf, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten insbesondere an Hauptschulen als besonders häufig und schwierig eingestuft werden. Dies spiegelt die gegenwärtige öffentliche Debatte und Hilferufe von Lehrer/innen an sogenannten Brennpunktschulen wieder. Sehr problematisch werden die Konflikte an Hauptschulen wahrgenommen, die in Stadtteilen liegen, in denen der Ausländer/innenanteil überproportional hoch ist und in denen die Interviewpartner/innen generell von Integrationsschwierigkeiten sprechen. Keine oder nur sehr wenige Konflikte gibt es an Hauptschulen, die in ländlicheren Strukturen verortet sind und in denen der Ausländer/innenanteil im Stadtteil und an der Schule relativ gering ausfällt. Allerdings muss ein hoher Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig zu verstärkten Konflikten führen, wie ein/e Interviewpartner/in deutlich macht.

„Ich war vorher 15 Jahre lang an einer sogenannten Brennpunktschule, wo wir Ausländeranteile hatten von bis 70 % in manchen Klassen. Aber auch dort, es gab Konflikte. Da gab es Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, da gab es Konflikte zwischen Schülern untereinander. Aber eigentlich interkulturelle Konflikte, die was zu tun haben mit einem Herkunftsland, mit einer Hautfarbe oder einer Religion, waren nicht so schlimm, sagen wir mal in signifikantem Ausmaß.“ (2)

⁹² Vgl. Werner Nell: Jugendhilfe und Schule – Neue Wege und Perspektiven, Simmern 2002, S. 10.

⁹³ Vgl. Thomas Olk u.a.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München 2000, S. 198f.

Eine andere Hautfarbe kann statt Ablehnung auch Interesse auslösen. Somit muss ein anderes Aussehen oder allgemein Andersartigkeit nicht zwangsläufig zu Ausgrenzungen führen.

„Ich hatte die gegenteilige Beobachtung eher, dass afrikanische Jugendliche, vor allem Jungen, ... dass Schüler aus Afrika da eher bestaunt worden sind, und relativ schnell umschwärmt worden sind von Mädchen, aber auch, wenn sie ein bisschen Fußballer waren auch von anderen Jungen.“ (2)

Die Frage, die gestellt werden muss, zielt auf die Gründe ab, die dazu führen, dass es an einigen Schulen zu massiven Konflikten kommt, die von den Konfliktparteien als interkulturell eingestuft werden. Hierfür erscheint es zunächst wichtig zu untersuchen, wer die Konfliktparteien sind und um welche Art von Konflikten es sich überwiegend handelt und inwiefern sich diese als interkulturell bezeichneten Konflikte von anderen Konflikten, die im schulischen Alltag auftreten, unterscheiden. Daran anschließend soll erörtert werden, was nach Meinung der Interviewpartner/innen die Ursachen für die Konflikte sind. Dabei wird die Frage nach dem Anteil der sozialen im Gegensatz oder als Ergänzung zur kulturellen Komponente im Vordergrund stehen. Schließlich werden Konfliktlösungsstrategien und Methoden diskutiert, Chancen und Grenzen bei der Bewältigung von Konflikten in interkulturellen Kontexten aufgezeigt sowie Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit dieser Art von Konflikten beschrieben.

Konfliktgruppen und Konfliktarten

Viele Konflikte ereignen sich den Interviews zufolge zwischen Lehrer/innen und Jugendlichen. Aber auch Konflikte zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft kommen verstärkt vor⁹⁴ (im Bezug auf Jungen nicht selten in Form von Cliquen- oder sogenannter „Bandenbildung“) sowie zwischen Mädchen und Jungen mit demselben Migrationshintergrund. Konflikte zwischen Angehörigen desselben Geschlechts mit demselben Migrationshintergrund (basierend auf der Selbstzuschreibung der Jugendlichen) scheinen zwar auch vorzukommen, weisen aber keine extremen Ausprägungen (z.B. körperliche Gewalt, Mobbing) auf.

Die Frage, ob Jungen oder Mädchen häufiger an Konflikten beteiligt sind, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Die meisten Interviewten stimmen darin überein, dass Jungen zwar häufiger als Hauptproblemgruppe identifiziert werden, dass aber Mädchen ebenso oft Konflikte haben, diese aber auf andere Weise austragen.

„Bei den Jungs ist es oft einfach direkter. Also jetzt nicht mit körperlicher Gewalt, aber es geht einfach die direktere Auseinandersetzung. Bei den Mädchen ist es so diffus hintenrum.“ (4)

Allgemein ist allerdings die Tendenz zu beobachten, dass körperliche Gewalt unter Mädchen in starkem Maße zugenommen hat. Dies entspricht auch Polizeiberichten und Kriminalstatistiken.

⁹⁴ Vgl. Kapitel Ein Einblick in die Praxis - Ergebnisse einer Onlinebefragung, Abschnitt Konfliktparteien.

Konflikte zwischen Jugendlichen

Zu den Konfliktformen, die besonders unter Jugendlichen häufig auftreten, benennen alle Interviewten sexualisierte Beschimpfungen und Beleidigungen.

„Im Moment ist für mich so ein Schlagwortthema, das Wort Schlampe ... Eine Gruppe türkischer Mädchen, an der eine klassische deutsche Blondine vorbeigeht, die Türi- kinnen beschimpfen sich selbst lautstark mit irgendwelchen Wörtern aus der Abtei- lung Schlampe, Hure, irgendwas und das deutsche Mädchen, was mit denen im Grunde genommen groß nichts zu tun hat, geht daran vorbei, bezieht das auf sich und antwortet mit selber Schlampe. Und das ist der Einstieg in einen heftigsten Verbalstreit, der bis zu einer körperlichen Auseinandersetzung mit Haare ausreißen und Verletzung an Lippe und Augenlid führte.“ (7)

Beschimpfungen unter Jungen kommen ebenso häufig vor, wobei hier Wörter wie „Huren- sohn“ und ähnliches besonders populär sind, als Ehrverletzung empfunden werden und zu körperlichen Auseinandersetzungen führen können. Das Beispiel der Mädchen oben zeigt, dass Beschimpfungen dieser Art zum einen zur Performanz einer Gruppe gehören können, also zur Verwendung einer bestimmten Sprache in bestimmten Situationen, wodurch inner- halb einer Gruppe Rollen gefestigt, aber unter Umständen auch neu verteilt werden. Zum anderen werden in der Performanz Grenzen ausgetestet und überschritten. In der In-Group führt das Überschreiten der Grenzen zu einem gegenseitigen Aufwiegeln, das ebenso durch körperliche Gewalt ein Ventil finden kann. Allerdings führt diese Gewalt in der Regel nicht zur Auflösung der Gruppe, sondern unterbricht lediglich die Performanz, um die Hierarchie innerhalb der Gruppe wiederherzustellen. Dahingegen führt das Einmischen eines Outsiders, im Beispiel die „deutsche Blondine“ zu einer direkten Reaktion, da sie als Outsider nicht in die Performanz eingebunden wird. Die Gruppe der türkischen Mädchen reagiert mit körperlicher Gewalt und es kommt zur Eskalation. In den USA wurde Performanz als Aus- druck von Gruppenzugehörigkeit unter schwarzen Jugendlichen in der Linguistik bereits in den 70er Jahren analysiert und diskutiert.⁹⁵

Konflikte zwischen Mädchen und Jungen mit demselben Migrationshintergrund beobachtet ein/e Interviewpartner/in bei Jugendlichen, deren Eltern aus arabischen Ländern kommen. Hier geht es – wie ein/e befragte/r Familienhelfer/in feststellt – ebenfalls überwiegend um sexualisierte Beschimpfungen, die allerdings einer anderen Erklärung bedürfen als die oben beschriebene Performanz.

„Die Konflikte ... entstehen halt in irgendwelchen Reibungsflächen, wahrscheinlich auch in Attraktivitätsflächen, die ärgern sich dann irgendwie und äußern sich in einer sehr aggressiven Verbalität gegenüber einander. ... Also ich weiß nicht, ob ich Ihnen da Beispiele geben soll? ... Dein Arsch stinkt wie die Kloake einer Kuh, z.B.“ (8)

Die Interviewpartner/innen bestätigen, dass sich ausländische Jugendliche oftmals in Grup- pen oder Cliquen zusammenschließen, durch die eine Abgrenzung zu anderen erreicht wird.

⁹⁵ Vgl. Roger D. Abrahams: Black Talking On The Streets, in: R. Baumann. u.a. (Hg.): Explorations in the Ethnogra- phy of Speaking, London 1974, S. 240 ff.

Die Bildung von Cliques ist an sich ein jugendtypisches Verhalten und unproblematisch, kann aber in extremen Formen auch bis zur Bandenbildung führen.

„In der Hinsicht kam es schon ein paar Mal zu Konflikten zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die ich aber, muss ich ehrlich sagen, mehr einordne in das was sonst auch Banden sind innerhalb von Jugendbereichen. ... Wenn es vier oder fünf sind einer Sprache und dann kommen zwei an und zeigen sich zwei sehr arrogant, überheblich gegenüber einer anderen Gruppe, dann kommt es da zu Konflikten.“ (2)

Während an manchen Schulen die Cliquesbildung als unproblematisch eingestuft wird, gibt es andere Schulen, an denen diese Gruppen von Jugendlichen versuchen, eine „Schreckensherrschaft“ (7) durch Erpressungen, Drohungen und andere Gewalttaten aufzubauen und erhalten dadurch Züge von Banden oder Gangs. Dabei wird beobachtet, dass diese Banden hierarchisch organisiert und nicht altershomogen sind. Obwohl überwiegend Jungen an solchen Bandenbildungen beteiligt sind, wird in letzter Zeit vermehrt beobachtet, dass Mädchencliques ebenso Druck auf andere (meist deutsche Schülerinnen) ausüben und, wie bereits erwähnt, auch vor körperlicher Gewalt nicht zurückschrecken. Dies entspricht auch den Zwischenergebnissen des europäischen Forschungsprojektes Eurogang Program of Research, an dem die Tübinger Wissenschaftler und Kriminologen Kerstin Reich und Klaus Bött mitarbeiten. Bislang sind in Deutschland die Strukturen, der Organisationsgrad und die Größe von Gangs oder Banden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erforscht. Reich und Bött betonen, dass die europäischen Banden mit den traditionellen amerikanischen Gangs nicht vergleichbar sind, da die amerikanischen Gangs stärkere Hierarchien und eine andere, längere Tradition aufweisen. Darüber hinaus gebe es noch eine Reihe quantitativer Unterschiede wie beispielsweise den Zugang zu und den Gebrauch von Waffen. In Europa, so die Autoren des Zwischenberichts, gibt es keine so festen Gruppen. Sie entstehen eher zufällig und sind weniger stabil. Nichtsdestotrotz stellen illegale, kriminelle oder gewalttätige Handlungen bei den Gangs einen Teil der Gruppenidentität dar⁹⁶.

Ein/e Interviewpartner/in beschreibt, dass ein anderes Erscheinungsbild Anstoß erregen und zu Konflikten unter Jugendlichen führen kann. Hierbei muss es sich nicht um eine andere Hautfarbe handeln, es kann auch eine Modeerscheinung sein, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht.

„Dieses Mädchen hat sich wahrscheinlich in Kasachstan ein Bild gemacht von Deutschland, das aber so nicht ganz stimmt. Zu diesem Bild von diesem Mädchen hat offensichtlich gehört, dass sie ihre schicken weißen Stiefelletten mit roter Spitze und etwa 10 oder 12 cm große Hacke als besonders toll empfindet. ... dann kam sie auch mit einem Minirock und Strumpfhose an und diesen weißen Stiefelletten. Sie hat auf dem Pausenhof richtig auffällig gewirkt, weil so etwas gibt es sonst an der Schule nicht. Die deutschen Schülerinnen haben sofort gesagt, die sieht richtig aus wie eine Nutte. ... Aber am Ende dieser Woche kam es tatsächlich zu einem handgreiflichen

⁹⁶ Vgl. Eberhard Karls Universität Tübingen: Wenn Jugendliche in der Gruppe kriminell werden, www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/129353/, 08.03.2007.

Konflikt, weil ein Mädchen einer 9. Klasse, ... hat diesem neuen Aussiedlermädchen eine Ohrfeige gegeben.“ (2)

Konflikte zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen

Bei den Konflikten zwischen Lehrer/innen und Jugendlichen geht es häufig um Regelverletzungen von Seiten der Jugendlichen (z.B. nicht oder unregelmäßiges Erscheinen zum Unterricht; sexualisierte Beschimpfungen durch Jungen gegen Lehrerinnen). Dazu kommen nicht selten Autoritäts- und Durchsetzungsprobleme bei den Lehrer/innen.

„Ich weiß nicht, ob es auch daran liegt, dass sie sich einfach überfordert fühlen irgendwo. Diese Konflikte, die es dann gibt, z.B. zwischen den 11/12-jährigen Jungen und den oft weiblichen Klassenlehrern, da äußert es sich oft so, dass die Lehrerinnen dies oft dorthin interpretieren, die akzeptieren keine weibliche Autorität. Und dann ist das Thema für die quasi gegessen. Sie haben es in eine Schublade getan.“ (8)

So gibt es z.B. Konflikte zwischen Lehrer/innen und Sinti und Roma. Bei diesen Konflikten geht es vordergründig um das Thema Schulverweigerung. Unterschiedliche Vorstellungen von Schule werden markiert.

„Da gibt es einen typischen Konflikt sage ich mal in Anführungsstrichen, der nämlich lautet, dass die Roma-Kinder ja „sowieso immer nicht zur Schule gehen“, Roma-Familien und die Roma-Kultur als solche „bildungsfern“ seien. Aber ... alle Migranten, mit denen wir jemals zu tun hatten, seien es Türken, seien es russisch-jüdische Kontingentflüchtlinge, seien es Roma und Sinti, sind alle im höchsten Maße an der Bildung ihrer Kinder interessiert. Sie definieren nur unterschiedlich, was in der Bildung drinsteckt und wie die stattfinden soll.“ (1)

Wie diese beiden Beispiele zeigen, sehen sich Jugendliche u.a. mit Vorurteilen und Vorerfahrungen der Lehrer/innen konfrontiert. Durch diese Vorerfahrungen wird beispielsweise die Schulverweigerung einem bestimmten Migrationshintergrund zugeschrieben bzw. einer Unvereinbarkeit zwischen zwei kulturellen Systemen. Das genaue Nachforschen nach den tatsächlichen Gründen für Schwierigkeiten in der Schule (z.B. unsicherer Aufenthaltsstatus der Eltern und damit einhergehende psychische Belastungen; häufiger Schulwechsel schon bei Erstklässlern durch Heimverlegungen; Diskriminierungen und Beschimpfungen auf dem Schulweg; die mangelnde Auseinandersetzung vieler Lehrer/innen mit den spezifischen Erfordernissen und Herausforderungen dieser Situation) wird dann meist unterlassen. Noch schwerwiegender wird der Umgang mit Vorurteilen, wenn diese als offensichtliche Abneigung gegen ausländische Schüler/innen interpretiert werden. Dies kann nicht nur zu Konflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen führen, wenn Schüler/innen angesichts der Vorurteile resignieren, sondern auch innerhalb des Kollegiums.

„Wo halt genau eine latente Ausländergegnerschaft, ich will jetzt gar nicht sagen Feindlichkeit, aber Ausländergegnerschaft da ist, wie in der gesamten Bevölkerung auch. Und viele Lehrer versuchen, das zwar nicht so direkt offen zu sagen aber man

hört es aus Äußerungen unterschwellig durchaus raus. Das gibt es sehr wohl auch.“
(2)

Gerade diese unterschwellige Abneigung gegen Jugendliche mit Migrationshintergrund macht es Mitarbeiter/innen in der Schule schwer, in etwaigen Konflikten konstruktiv zu agieren. Ausländerfeindlichkeit und Rassismus unter Lehrer/innen ist ein Tabu, das selten offen thematisiert wird. „Today, modern racism as an ideology, is for the most part, a covert operation. In fact, its central and most distinguishing characteristic as compared to traditional racism, is the vigour with which it is consistently denied.“⁹⁷

Ein/e Interviewpartner/in berichtet von einem Konflikt, der durch eine offensichtliche diskriminierende Äußerung einer Sekretärin gegenüber einem Schüler ausgelöst wurde.

„Die Schüler/innen bekommen frei zum Zuckerfest und ein Schüler geht zum Sekretariat und fragt, wie er das machen soll, weil er wegen dem Zuckerfest nicht kommt. Die Sekretärin sagt zu ihm, lerne zuerst einmal richtig Deutsch bevor du hier frei kriegst. ... Ich meine wie absurd ist das, wenn ich seit 16 Jahren in einem Stadtteil wohne und dann sagt mir die Sekretärin, lerne zuerst einmal richtig deutsch. Ich weiß auch nicht, wie ich da rausgehen würde.“ (6)

Solche Äußerungen führen bei Schüler/innen zu Resignation und können auch Auslöser von Aggression sein. Aber auch durch die Art, wie bestimmte Themen – beispielsweise die Kopftuchdebatte – im Unterricht behandelt werden, fühlen sich muslimische Mädchen oftmals diskriminiert. Sie müssen sich für ihre Kleidung rechtfertigen, damit wird deutlich, dass die Lehrer/innen wenig Verständnis für das Tragen eines Kopftuchs haben. Wie die zahlreichen öffentlichen Debatten der letzten Monate und Jahre in den Medien gezeigt haben, wird das Kopftuch von vielen Politiker/innen, Lehrer/innen und anderen Gesellschaftsmitgliedern als religiöses Symbol der Unterdrückung von Frauen verstanden. Somit wird ein Mädchen, das darauf besteht, ein Kopftuch zu tragen, als rückständig und nicht emanzipiert stigmatisiert⁹⁸.

„... einfach Stress zu haben wegen dem Kopftuch, sich deswegen legitimieren zu müssen. ... Gegenüber Lehrerinnen und Lehrern. Es gibt natürlich welche, die damit völlig in Ordnung umgehen und damit überhaupt kein Problem haben, aber welche, die es auch thematisieren und auch vor der Klasse.“ (6)

Diese Stigmatisierung führt dazu, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen negativ beeinträchtigt wird. Weiterhin befürchten Lehrer/innen manchmal selbst, Opfer von Gewalt zu werden und schreiten darum bei Konflikten nicht ein.

„Und die haben alle übereinstimmend erzählt, dass die Pausenhofaufsicht ins Schulgebäude geflüchtet ist. Dann haben Schüler versucht, den Rektor zu holen, um das einfach zu klären, der hat sich auch verschanzte. Und die haben sich geprügelt, es gab auch blutige Nasen und irgendwann sind die auseinander gegangen, aber es kam

⁹⁷ P. Fontaine: Modern Racism in Canada. Rede gehalten auf dem Policy Forum, Kingston 1998, S. 4.

⁹⁸ Vgl. Georg Auernheimer: Schulkonflikte in der Einwanderungsgesellschaft, in: iza Titelthema 3/4 Weinheim/München 2000, S. 39f.

kein Lehrer, obwohl es so 30 bis 40 Jugendliche gewesen sein müssen, die sich auf dem Schulhof geprügelt haben.“ (6)

Hinzu kommt, dass bei vielen Lehrer/innen die Zeit fehlt, sich außerhalb des Unterrichtsgeschehens mit der Lebenswelt und den Problemen der Jugendlichen zu befassen, die Kontakte zu den Eltern sind in den seltensten Fällen vorhanden. In einer immer komplexer werdenden Gesellschaft kann der Erziehungsauftrag nicht mehr nur in der Schule oder nur zu Hause durch die Eltern erfüllt werden. Vielmehr ist eine Kooperationskultur notwendig, durch die Schule und Eltern zusammenarbeiten können. Die Jugendhilfe kann hierbei eine wichtige Funktion übernehmen, in dem eine Vernetzung verschiedener pädagogischer Institutionen erreicht wird⁹⁹. Die mangelnde Unterstützung und Kooperation von Seiten der Eltern wird von den meisten Lehrer/innen als ein Hauptproblem bei der Durchsetzung von Regeln beschrieben.

„Regeln durchzusetzen, sprich regelmäßiger Schulbesuch oder das Machen von Hausaufgaben durchzusetzen ohne die Hilfe der Eltern, ist unmöglich bei 14/15jährigen, mit denen ich es ja zu tun habe.“ (2)

Allerdings wird bei aller Kritik am mangelnden Interesse der Eltern am Schulgeschehen die Frage gestellt werden müssen, ob und welche Angebote für die Elternmitarbeit überhaupt zur Verfügung stehen, und ob die Art der Angebote im Hinblick auf Niedrigschwelligkeit auf die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt sind. Diesem Aspekt wird im nächsten Abschnitt genauer nachzugehen sein.

Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen Eltern und Lehrer/innen

Lehrer/innen fühlen sich mit den Konflikten in der Schule oft allein gelassen. Der Wunsch, mit Eltern zusammenzuarbeiten, ist zwar oft vorhanden, kann aber aus zeitlichen Gründen kaum erfüllt werden. Dennoch versuchen Lehrer/innen z.B. über Elternabende oder auch Telefonanrufe Eltern zu erreichen, um Schulprobleme einzelner Schüler/innen zu besprechen und zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. Diese Versuche scheitern jedoch oft an Sprachproblemen insbesondere der Mütter und an der Distanzierung der Eltern, die von den Lehrer/innen meist als Desinteresse interpretiert wird. Alle Interviewten geben an, dass der Austausch zwischen Lehrer/innen und Eltern entweder kaum vorhanden oder problematisch ist.

„Eltern würde ich gerne mehr mit einbeziehen. Es ist aber unheimlich schwierig, Eltern zu motivieren, überhaupt zu kommen. Was gut funktioniert, ist bei der Einzelfallhilfe, die ich mache. Da kriegt man Eltern ganz gut zu fassen, die dann wirklich auch kommen oder ich mache Hausbesuche und wir versuchen gemeinsam herauszufinden, wie können wir mit dem Problem umgehen.“ (4)

⁹⁹ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Stellungnahmen und Positionen. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin 2006, S. 13.

Der/die hier interviewte Schulsozialarbeiter/in arbeitet neben der Schule noch in der Einzelfallhilfe. Durch diese Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe kann eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als Institution gelingen. Die Schwierigkeiten der Schüler/innen in der Schule stehen dann nicht mehr isoliert vom familiären Geschehen, sondern können aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Eine weitere Möglichkeit Eltern einzubinden kann über Projekte wie „Eltern lotsen Eltern“ erreicht werden. Dabei versucht ein interkulturelles Pädagog/innenteam Eltern (v.a. solche mit Migrationshintergrund) an Schulen zu aktivieren, die sich in einer Serie von Workshops zu "Elternlotsen" weiterbilden lassen. Dann wirken sie in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an der Schule mit. So unterstützen sie z.B. andere Eltern, in deren jeweiliger Sprache mit der Schule in Kontakt zu treten.¹⁰⁰

Der Abbau von Sprachbarrieren durch Multilingualität ist eine Grundvoraussetzung, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Lehrer/innen zu etablieren.

„Also an dieser Schule, wo ich diese Kinder betreue, da hat auch unser Verein so ein Projekt. Das hat gerade angefangen. Das heißt „Eltern lotsen Eltern“, das ist so ein Eltern-Schüler-Projekt, das eben von einem Arabischsprachigen, Türkischsprachigen und Deutschsprachigen bedient wird. In der ersten Phase ging es darum, die Eltern zu erreichen. Und in der zweiten Phase geht es darum, auch die Lehrer zu erreichen und dann das weiter aufzubauen.“ (8)

Die Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, erfordert von Lehrer/innen ein überdurchschnittliches Engagement und Einfühlungsvermögen sowie echtes Interesse an den Lebensumständen und der Lebenswirklichkeit der Familien. Für Hausbesuche und regelmäßige Gespräche müssen Lehrer/innen allerdings oftmals ihre Freizeit verwenden, da von der Schule für diese Art von Aktivitäten meist keine Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird.

„Aber im Alltag lernt man das. Also die Lehrer, mit denen wir zusammenarbeiten, haben genau das ... durch die Praxis mit ihren Roma-Kollegen und ihren Roma-Eltern gelernt. Da haben die gelernt zu verstehen, was eigentlich los ist. Jetzt gehe ich mal in die Familie, besuche die mal zu Hause, trinke einen Kaffee aus zerbrochenen Tassen und verstehe plötzlich, in welcher ständigen Abschiebeangst die leben, unter welchen Bedingungen die Kinder zu Hause Hausaufgaben machen usw. Das lernen die in der Praxis und da entsteht eine Art interkulturelle Kompetenz ganz nebenbei, die nämlich darin besteht, dass man sich, na ja wie alte Klischees, aber in die Schuhe des anderen begibt und dadurch eine Situation versteht.“ (1)

Besonders problematische Situationen entstehen, wenn Eltern ihren Kindern verbieten, an bestimmten Schulveranstaltungen teilzunehmen. Bei Lehrer/innen stößt das auf Unverständnis und führt in der Folge zu Konflikten mit den Eltern.

„Und wenn Sie darauf anspielen, in Einzelfällen gab es auch mal einen Vater, der gesagt hat, meine Tochter darf nicht mit zum Ausflug oder so.“ (2)

¹⁰⁰ Vgl. www.vielfaltv.de/projekte/projektreihe_eltern_lotsen_eltern.html, 07.03.2007.

Eine besondere Herausforderung entsteht für Lehrer/innen, wenn Flüchtlingskinder ohne Eltern nach Deutschland gekommen sind und Lehrer/innen lediglich die sozialpädagogischen Betreuer/innen der Gemeinschaftsunterkünfte als direkte Ansprechpartner/innen haben, mit denen sie über die Schwierigkeiten in der Schule reden können.

„Ich habe sehr viele Kinder in der Klasse, ein Drittel ungefähr, die sind ganz ohne Eltern da, sind sogenannte unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Die leben in Gemeinschaftsunterkünften und werden sozialpädagogisch betreut.“ (2)

Konflikte durch mangelnde Sprachkenntnisse

Wie die Interviews verdeutlichen, zeigen sich Probleme, die auf mangelnden Sprachkenntnissen basieren. Diese zeigen sich insbesondere bei minderjährigen Flüchtlingen, die ohne Begleitung nach Deutschland gekommen sind. Bei den Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind, werden Sprachprobleme zumindest in der Hauptschule von allen Interviewten als sekundär eingestuft.

„Alle können Deutsch. Die gehen hier auf eine Haupt- oder Gesamtschule. Es ist unproblematisch.“ (6)

In diesem Punkt können die Ergebnisse der Pisa-Studie über mangelnde Sprachkenntnisse bei Migrantenkindern nicht uneingeschränkt bestätigt werden, wobei beachtet werden muss, dass für die Interviews nicht relevant war, wie die Sprachkenntnisse in Schulnoten zu beurteilen sind, sondern ob Konflikte beispielsweise durch sprachlich bedingte Missverständnisse entstehen oder ob Konfliktlösungen durch mangelnde Sprachkenntnisse behindert werden, was von allen Interviewpartner/innen verneint wird. Probleme, die auf Sprachschwierigkeiten beruhen, ergeben sich vielmehr – wie schon erwähnt – bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Eltern.

Gravierende Konflikte entstehen durch die Schwierigkeit, sich generell verbal angemessen äußern zu können. Dies trifft auch deutsche Schüler/innen zu. Besonders in Bezug auf Emotionen und Gefühle sind die Ausdrucksmöglichkeiten bei vielen Jugendlichen, egal welcher Nationalität, stark eingeschränkt.

„Das, glaube ich, ist eine elementare wichtige Sache, dass eine immer schlechter werdende Ausdrucks- und Formulierungsfähigkeit genau dahin führt, dass sie die Sachen auch gar nicht mehr richtig verbalisieren oder nicht mehr richtig klar kriegen und auch Missverständnisse entstehen.“ (7)

In Bezug auf Familie ergibt sich außerdem ein ganz anderes Problem. Die Jugendlichen sprechen deutsch, beherrschen aber die Muttersprache ihrer Eltern nicht und es kommt darum zu Kommunikationsproblemen innerhalb der Familie.

„Also die Jugendlichen, die ich betreue, die sind sprachlich sehr unterschiedlich kompetent. Bei manchen gibt es wirklich Probleme, dass sie z.B. das Arabische nicht beherrschen und nur so schlecht oder so rudimentär vorhanden ist, dass sie sich quasi

mit ihrer Familie auf Arabisch nicht unterhalten können. Was dann fatal wird, wenn die Eltern kein deutsch richtig sprechen können.“(8)

Bei solchen Konstellationen wird es den Jugendlichen fast unmöglich, zu Hause mit ihren Eltern über Schulschwierigkeiten zu sprechen. Andere Familien melden ihre Kinder bewusst vom Türkischunterricht in der Schule ab, um einer Separation entgegenzuwirken.

„... dass es viele türkische Eltern mittlerweile gibt, die z.B. sagen, ich habe meinen Sohn abgemeldet vom Türkischunterricht, also vom Sprachunterricht, der extra für sie sind, weil ich möchte nicht, dass er mit diesen Jugendlichen zusammenhängt, sondern ich melde ihn bei Ethik an. Also so Trends gibt es auch, dass sozusagen bewusst eine Distanzierung von seinem Kulturkreis betreibt.“ (7)

Nicht angesprochen werden von den Interviewpartner/innen die Kompetenzen und Chancen, die durch Zweisprachigkeit erlangt werden. Die Forderung Zweisprachigkeit als Ressource zu sehen, findet sich beispielsweise bei Heintze¹⁰¹ und Quehl¹⁰².

Religiös motivierte Konflikte und unterschiedliche Wertvorstellungen

Die Frage nach der Bedeutung von Religion wurde von den Interviewten ausschließlich im Hinblick auf Muslime verstanden. Entsprechend den Ergebnissen der 15. Shell Jugendstudie stammen 54 % der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Elternhäusern, die „sehr religiös“ oder „ziemlich religiös“ sind (bei muslimischen Jugendlichen liegt dieser Prozentsatz bei 73 %), während es bei ostdeutschen Jugendlichen nur 10 % sind und bei westdeutschen 28 %. 61 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund können als religiös bezeichnet werden. Bei den ostdeutschen Jugendlichen sind es nur 21 % und bei den westdeutschen 53 %¹⁰³. Obwohl diese Zahlen für eine relativ hohe Bedeutung der Religion bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen, spielen religiöse Motive bei Konflikten in der Schule nach Aussagen der Interviewpartner/innen nur eine untergeordnete Rolle. Unterschiedliche religiöse Vorstellungen müssen also nicht unbedingt zu Meinungsverschiedenheiten führen, die in Konflikte münden.

„... dieser islamische Hintergrund, wobei ich die Erfahrung gemacht habe, dass das denen völlig wurscht war; im Grunde haben sie gesagt, sie sind Moslems, aber die waren an Hip-Hop interessierter.“ (5)

Andererseits wurde aber auch bemerkt, dass das Verhältnis zur Religion stark von der familiären Prägung und dem Umfeld abhängt. Wenn eine arabische Familie sehr eingebunden ist in ein arabisches Umfeld, kann die Bedeutung von Religion größer werden. Sie kann dann

¹⁰¹ Andreas Heintze: Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commensenses und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen, in: Ulrike Kloesters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003, S. 151.

¹⁰² Thomas Quehl: Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Grundschule, in: Kloesters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003, S. 267 ff.

¹⁰³ Thomas Gensicke: Jugend und Religiosität, in: 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2006, S. 224.

auch dazu dienen, Feindbilder zu legitimieren und sich gegen andere (z.B. Christen oder Juden) verbal zu positionieren.

„Da werde ich als Jude beschimpft. Das es auch manchmal sehr aggressiv abgeht. Ich merke auch einfach, es gibt ganz viele kleine Konflikte, wo aber deutlich wird, dass die eigentlich gar nicht verstehen, was Sache ist.“ (8)

Dennoch wird auch ein großes Interesse von Jugendlichen gegenüber der Religion der anderen deutlich, wenn Raum dafür gegeben wird.

„Per Zufall kamen wir auf das Gespräch Religion, weil eine Frage war, warum dürfen sich Türkinnen nicht schminken, die so im Raum stand und meine Kollegin und ich gucken uns an, weil ich war nicht geschminkt, meine türkische Kollegin war sehr geschminkt und wir haben nur losgeprustet, worauf hin auch die Teilnehmer/innen, schon gut, wir ziehen die Frage zurück. Wir haben daraufhin ein zweistündiges Gespräch über Religion gehabt, was sehr schön war und wo auch einfach so ganz blöde Fragen, ihr mögt doch keine Hunde, so ganz stereotype Fragen, aber die Mädchen sagten auch, die waren in der 9. Klasse, die waren mindestens drei Jahre zusammen, und wussten es nicht und haben sich auch nie getraut, das zu fragen.“ (6)

Ebenso kommen Konflikte, die auf unterschiedlichen kulturell geprägten Wertvorstellungen basieren, eher selten vor, bzw. sind schwer genau auszumachen. Manche muslimische Mädchen fallen durch ein Kopftuch auf, was aber eher selten zu Problemen mit anderen Schüler/innen führt.

„... das waren die allerwenigsten Mädchen, die beispielsweise Kopftücher getragen haben, das waren äußerst wenige. Und wenn dann vereinzelt. Und wenn, dann haben sie das wirklich richtig aus ihrer eigenen Überzeugung gemacht, wenn man mit ihnen darüber gesprochen hat. Es ist das, was sie wollen.“ (5)

Es kommt vor, dass Jugendliche bestimmte Wertvorstellungen zunächst verbal äußern und sich eindeutig positionieren. Bei genauerem nachfragen relativieren sich diese Positionen jedoch, wie das Beispiel Sex vor der Ehe zeigt.

„Aber da kann ich nicht sagen, da sind beispielsweise jetzt in Stereotypen gedacht, die Türkischen, die keinen Sex vor der Ehe haben wollen. Dann gibt es die Deutschen auf der anderen Seite, die ganz viel Sex vor der Ehe haben wollen und das auch machen. Das mischt sich in der Regel. ... Aber oft sind bei den Fragen, am Anfang sieht es so aus, als ob das sehr klar sei.“ (6)

Ausführlicher soll die Bedeutung von kulturellen Unterschieden als Konfliktursache im Abschnitt Ursachen für Konflikte (siehe unten) diskutiert werden.

Zur Veränderung der Quantität und Qualität von Konflikten

Der überwiegende Teil der Interviewpartner/innen beobachtet, dass die Anzahl der Konflikte zunimmt, und dass sich auch die Qualität der Konflikte verändert. Körperliche Gewalttätigkeiten nehmen zu, insbesondere unter Mädchen. Weiterhin führt die zunehmende berufliche

Perspektivlosigkeit an Hauptschulen zu immer mehr Frustration, die sich verstärkt durch körperliche und verbale Gewalt zeigt.

Einige Interviewpartner/innen geben allerdings an, dass sich die Anzahl und auch die Qualität der Konflikte nicht verändert hat. Der/die befragte Lehrer/in stellt beispielsweise fest, dass zwar in den Medien von zunehmenden Konflikten gesprochen wird, sich dies aber nicht im schulischen Alltag widerspiegelt. Verändert habe sich, so ein/e andere/r Interviewpartner/in, dass Konflikte zunehmend öffentlich thematisiert und ethnisiert werden.

„Natürlich gibt es eine bestimmte Szene von türkischen Jungs im Lückealter und älter, die jetzt im Moment als Problemgruppe ins Blickfeld rücken. Aber erstens waren sie das schon immer, zweitens hat man früher durchaus auch mit den sozialen Hintergründen diskutiert und drittens haben die sich nicht verändert, sondern die Ausbildungslage ist schlimmer geworden.“ (1)

Weiterhin hat eine/r Schulsozialarbeiter/in beobachtet, dass die Unkonzentriertheit generell an der Hauptschule zugenommen hat und Schüler/innen mit Anforderungen und Belastungen immer schlechter umgehen können. Das, so der/die Interviewpartner/in, führt nicht selten auch zu Krankheitsbildern wie ADHS¹⁰⁴ und Depressionen. Dies lenkt den Blick generell auf die Probleme von Hauptschüler/innen und deren Perspektivlosigkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) stellt in einer Untersuchung zu Lebensumständen und Zukunftsplänen türkischer Hauptschüler/innen sowie junger Aussiedler/innen fest, dass es Jugendliche aus Zuwandererfamilien häufig besonders schwer haben, erfolgreich das Bildungs- und Ausbildungssystem zu durchlaufen. „Sie verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss als Jugendliche deutscher Herkunft; sie weisen eine deutlich höhere Ungelerntenquote auf, sie tragen somit ein erhöhtes Risiko, dass ihre Integration in den Arbeitsmarkt misslingt – und damit auch ihre soziale Integration.“¹⁰⁵

Alle Interviewpartner/innen geben außerdem an, dass der Sozialraum oder Stadtteil eine hohe Bedeutung für die Atmosphäre in der Schule und auch für die Konflikte hat, die in der Schule ausgetragen werden.

„... ganz klipp und klar gesagt, Bedrohungs- und Einschüchterungssituation aus dem Spielen auf der Straße vor der Tür und dem Abstecken des Spielplatzclans und, und, finden sich hier in größerer Runde nochmals wieder und werden hier fortgetragen. Also ganz eindeutig.“ (7)

Darum kann es vorteilhaft sein, wenn Pädagog/innen den Stadtteil ebenfalls kennen, da sich die Schüler/innen dort teilweise fast ausschließlich aufhalten. Dadurch kann ein größeres Verständnis für die Lebenswelt der Jugendlichen erreicht werden.

„Ich glaube, dass man nur mit denen arbeiten kann, wenn man auch ein bisschen was vom Stadtteil verstanden hat. Das glaube ich wirklich. ... Wir gehen auch in die Nähe der Schule und sind in diesen Stadtteilen. Den Rest kennen die auch gar nicht.“

¹⁰⁴ Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Syndrom

¹⁰⁵ Birgit Reißling/Frank Braun: Ganz anders und total normal, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): DJI Bulletin 76, München 2006, S. 12.

Oft weil sie auch kein Geld haben, um in die Innenstadt zu fahren. Da ist das Ticket schon so teuer. Das können die nicht so oft machen. Deswegen müssen sie im Stadtkern vom Stadtteil auch bleiben. Das tun sie auch. Die sind auch dort geboren, in der Regel. ... Für die ist es eine Art Freiraum und auch Schutzraum. Ob das okay ist, weiß ich nicht genau.“ (6)

Ursachen für Konflikte

Soziale Benachteiligung und damit einhergehende Perspektivlosigkeit sowie generelle Pubertätsprobleme werden von den Interviewpartner/innen als Ursachen für Konflikte benannt. Darüber hinaus führt bei Flüchtlingsfamilien ein ungesicherter Aufenthaltsstatus zu einer großen Belastung, die sich negativ auf die Kinder auswirkt¹⁰⁶. Die Bedeutung von kulturellen Unterschieden (z.B. kulturell bedingte Wertvorstellungen, religiöse Motivationen) wird von der überwiegenden Mehrheit bei der Suche nach Ursachen als sekundär eingestuft.

„Vor noch zehn Jahren hat man sehr viel genauer auf soziale Hintergründe geguckt und da war das Credo, arme türkische Familien haben genau die gleichen Probleme wie arme deutsche Familien und umgekehrt und reiche türkische Familien haben keine Probleme, denkt heute auch noch jeder. ... meine These ist ja, und die ist durch unsere Praxis vielfach belegt, dass ganz oft vermeintlich kulturelle Konflikte in Wirklichkeit soziale Probleme verdecken.“ (1)

Soziale Benachteiligung und strukturelle Probleme

Nach Meinung der Interviewpartner/innen resultieren die meisten Probleme aus sozialer und struktureller Benachteiligung, wie beispielsweise eingeschränkte Bildungszugänge und finanzielle Schwierigkeiten. Auch die angespannte Situation auf dem Arbeitsmarkt führt zu Frustration sowohl auf Seiten der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen insbesondere an Hauptschulen. Mit diesen Annahmen spiegeln die Interviewpartner/innen das wider, was zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen. In einer 2006 veröffentlichten Untersuchung der OECD über die Ergebnisse der Pisa-Studie im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, werden u.a. deutschlandspezifische strukturell verankerte Zugangshindernisse für Migrant/innen im Bildungssystem hervorgehoben. Dabei wird festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine mindestens ebenso hohe Lernmotivation aufweisen wie deutsche Schüler/innen, allerdings dennoch meist schlechtere Schulnoten erreichen¹⁰⁷. Weiterhin ist auffällig, dass in Deutschland Migrant/innen der zweiten und dritten Generation schlechter beim schulischen Erfolg

¹⁰⁶ Vgl. hierzu auch das Kapitel Konflikte in interkulturellen Kontexten in den Hilfen zur Erziehung und Familie, in dem vor allem ein/e Interviewpartner/in an verschiedenen Stellen auf die Zielgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abgehoben hat.

¹⁰⁷ Vgl. OECD: Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen? – Eine vergleichende Analyse von Chancen und Engagement, in: PISA 2003.

abschneiden als ausländische Jugendliche, die in der ersten Generation in Deutschland sind¹⁰⁸. Über die Problematik, die besonders in Bezug auf Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund mit dem gegliederten deutschen Schulsystem einhergeht, wurde in den letzten Jahren zunehmend debattiert. Das deutsche Schulsystem „trägt dazu bei, dass soziale Abgrenzungen und Ungleichheiten zwischen Einheimischen und Migrant/innen und die Benachteiligung von Migrant/innen nicht nur reproduziert, sondern für alle Schüler/innen auch als Normalvollzug von Gesellschaft, als selbst-verständliche Alltagsrealität, sichtbar und erfahrbar werden.“¹⁰⁹ Dies bestätigen auch die Interviewpartner/innen.

„Das dreigliedrige System hat mit zur Folge, dass Schüler in Hauptschulen gesteckt werden und sie wissen auch, dass sie keine Chancen haben auf Erfolg, weder auf schulischen Erfolg und infolge dessen auf beruflichen Erfolg. D.h. unabhängig von kulturellen Zugehörigkeiten oder Hintergründen war die Atmosphäre in den Klassen äußerst schwierig. ... Deshalb sage ich ja: Meine Erfahrung ist, dass die alleine in dieser Schulform schon Looser von vornherein waren und haben auch keinen Bock mehr gehabt, irgendetwas zu machen.“ (5)

Gomolla und Radtke stellen in diesem Zusammenhang folgende These auf: „Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern lässt sich ... nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt. ... Danach wären es die geläufigen Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen der Schule, die an die in der Schule allfälligen Selektionsentscheidungen angelagert sind, die immer aufs Neue eine stabile Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse entlang ethnischer Merkmale hervorbringen.“¹¹⁰ Die Autor/innen bezeichnen diese Art von Ungleichbehandlung als institutionelle Diskriminierung.

Bei allgemeinen Schulproblemen wurde von den Interviewpartner/innen hervorgehoben, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund meist nicht von deutschen Schüler/innen unterscheiden.

„Aber die Konflikte lagen eher daran, dass sie ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben oder unregelmäßig in die Schule gekommen sind, aber nicht daran, dass sie aus irgendeinem bestimmten Land oder aus einer bestimmten Kultur stammten.“ (2)

Die Perspektivlosigkeit zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Obwohl dies deutsche Jugendliche ebenfalls betrifft, haben nach Aussagen der Interviewten Schüler/innen mit Migrationshintergrund noch schlechtere Chancen, was wiederum zu einer höheren Frustration und Hilflosigkeit führt.

¹⁰⁸ Siehe hierzu auch den Text zum Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung, in dem vor allem ein/e Interviewpartner/in an verschiedenen Stellen auf die Zielgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abgehoben hat.

¹⁰⁹ Ulrike Hormel/Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2004, S. 11.

¹¹⁰ Mechthild Gomolla/ Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002, S. 17.

„... ganz viele Betriebe stellen immer weniger türkische Azubis ein, und ich glaube nicht, dass deren Leistungen im Vergleich mit den Deutschen so viel schlechter sind. Die sind allgemein schlechter geworden. ... Aber es ist doch kein interkulturelles Thema. Das ist ein deutsches soziales Thema.“ (1)

Doch bei denjenigen, die sich nicht aufgeben, sieht ein/e Interviewpartner/in auch eine große Ressource, auf die man aufbauen kann und die als Anknüpfungspunkt genutzt werden kann.

„... der Stress für die Schülerinnen und Schüler, das ist einfach immens. Und dass da gerade Schülerinnen und Schüler sind, die sich nicht aufgeben, oder auch sehr viele, die sich nicht aufgeben, die nach Lösungsmöglichkeiten suchen, das ist einfach eine Wahnsinnsressource und wie gesagt, dass es einige Lehrerinnen und Lehrer gibt, aber wirklich nicht viele, die das unterstützen und sagen, wir müssen andere Ressourcen für die mobilisieren.“ (6)

Auf die Frage, ob Ganztagschulen eine Chance für eine Verbesserung bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten seien, äußert sich lediglich ein/e Interviewpartner/in.

„... Ganztagschule ..., ich denke ja, aber ich denke auch nein. Ich denke ja, wenn es eine Ganztagschule wäre, so wie ich sie mir vorstellen würde, wenn es ein bewusst arrangiertes Kooperationsfeld von jugendarbeiterischen Jugendhilfemaßnahmen, pädagogischen und unterstützenden Systemen mit dem Lehrerprinzip geben würde. Aber das was in unserer politischen Landschaft als Feigenblatt Ganztagsangebote wird dies nicht bringen. Das Prinzip, was wir im Moment an dieser Schule mit dieser Tradition herrscht ist folgende: Durch das neue hessische Konzept der schulverbindlichen Öffnungszeiten ... Unterrichtsgarantie plus. Die Unterrichtsgarantie plus hat ein geheimnisvolles strukturelles Element in sich und das bedeutet, Schulen, die Ganztagsangebot haben, können die Ganztagsangebote zugunsten der Vormittagsabsicherung ausfallen lassen. Und dieser Geist macht alles, was man sich wünscht, zu nichts. Und so wird es erst recht nicht gehen. Schule muss ganz dringend viel lebensweltorientierter an jugendlichen Menschen sein und arbeiten. Und das wird für PISA eine Änderung bringen, das wird für Sozialverhalten eine Änderung bringen und solange Schule das nicht macht, wird sich daran auch nichts ändern. Es kostet aber auch Geld.“ (7)

Fehlende Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Obwohl nicht ausdrücklich nach Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefragt wurde, haben nahezu alle Interviewpartner/innen dieses Thema von sich aus angesprochen. Fehlende Freundschaften scheinen demnach ein Hauptgrund für mangelndes Verständnis und Intoleranz dem Anderen gegenüber zu sein, was Anlass für Konflikte geben kann. Auch wenn Pädagog/innen dies als Grund erkannt haben, scheint es nur wenige Konzepte zu geben, Freundschaften aktiv zu fördern.

„Ich versuche umgekehrt, die Freundschaften zwischen den Kulturen zu fördern, aber das kann man nicht erzwingen.“ (2)

Auf die Frage nach den Gründen für fehlende Freundschaften werden mehrere Faktoren angeführt, die sich gegenseitig bedingen und durch die Infra- und Sozialstruktur des Stadtteils beeinflusst werden. Als ein Grund für das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen wird genannt, dass deutsche Schüler/innen sich oftmals schon länger kennen und Jugendliche mit Migrationshintergrund darum Schwierigkeiten hätten, in einen bereits bestehenden Freundeskreis aufgenommen zu werden.

„Ich denke einfach die gewachsenen Strukturen, dass die anderen Mädels einfach hier zu sehr verwurzelt sind, sich von der Grundschule her kennen, schon viel miteinander gemacht haben, viel raus gehen und auch viel nach der Schule miteinander tun, was bei den Mädchen aus den Aussiedlerfamilien oft nicht so der Fall ist, dass die auch in ihrer Freizeit noch viel mit den anderen zusammen sind. Dadurch ist halt nicht so die Integration da.“ (4)

Allerdings stellt sich die Frage, ob diese „gewachsenen Strukturen“ tatsächlich so stark und unbeweglich sind, und ob beispielsweise deutsche Schüler/innen, die durch einen Umzug der Familie neu an die Schule kommen, dieselben Integrationschwierigkeiten haben.

Zum anderen gibt es Schulen, an denen es kaum noch deutsche Jugendliche gibt, wodurch nicht das Thema Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vordergrund steht, sondern überhaupt Möglichkeiten des Kontakts.

„Das ist es ja. Es war ja eigentlich nicht mehr multikulturell in dem Sinne, weil, es gab ja nur noch Migrantenkinder. Es waren ja kaum noch Deutsche da.“ (5)

„Wenn man an eine Schule geht, wo 90 % Ausländer sind, dann ist es klar, dann hat man halt sein Umfeld auch dort. Ich denke mir, wenn es jetzt an einer gemischten Schule wäre, wo auch das Umfeld auch einfach gemischer wäre, dann würden sicherlich auch andere Freundschaften entstehen.“ (8)

Weiterhin zeigen sich aber auch bewusste Abgrenzungstendenzen zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und ohne einen solchen.

„Zuerst einmal ein Punkt ist für mich so eine Art Abgrenzungs- und Selbstbestimmungsbedürfnis. Der zweite Punkt ist, dass was ich selbst noch nicht so richtig verstehe, ist, also obwohl man so hier auch gemischt wirkt und lebt, gibt es bei türkischen und deutschen Jugendliche kaum nachhaltige Freundschaften und Beziehungen. Für mich das klassische Beispiel ist immer das was die Fußballvereine sagen, in der Kinder- und Jugendarbeit, also Kleinstjugendarbeit spielen die alle miteinander und mit 14, 15 da prügeln diese Mannschaften zum großen Teil alle auseinander. Und dann gibt es plötzlich eigene türkische Clubs oder eigene Mannschaften, die nur aus Türken bestehen. Und genau dieses Phänomen ist für mich hier auch an der Schule auch so. Es ist ein Bestandteil, dass sich kein vermischendes Beziehungsgeflecht so richtig entwickelt, wie ich es mir eigentlich vorstellen kann.“ (7)

Hier werden weitere interessante Aspekte angesprochen und zwar, dass bei Jüngeren Freundschaften noch bestehen, bei Älteren allerdings nicht mehr. Gründe für dieses altersspezifische Verhalten werden von den Interviewpartner/innen nicht benannt. Allerdings fallen die genannten Abgrenzungen und das Auseinanderfallen bestehender Beziehungen und Freundschaften offenbar mit der Pubertät zusammen und können möglicherweise mit Identitätsfindungsprozessen und damit einhergehenden allgemeinen Abgrenzungsbestrebungen während der Adoleszenz erklärt werden. Dennoch kann hiermit das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen nicht hinreichend erklärt werden. Weiterhin hat das Nichtvorhandensein von Freundschaften über den Schulalltag hinaus Auswirkungen auf Freizeitaktivitäten. Die Notwendigkeit, Freundschaften unter Kindern zu fördern, hebt auch Quehl hervor. Er gibt zahlreiche Anregungen für den Unterricht an Grundschulen, um Toleranz und Verständnis zu fördern.¹¹¹ Im Kontext der weiterführenden Schulen gelingt es dagegen nicht, deutsche und ausländische Schüler/innen in einer guten Weise zusammenzubringen, sodass Freundschaften entstehen und es nicht zu Abschottungen kommt. Allerdings beschränken sich diese fehlenden Freundschaften nicht nur auf Schüler/innen, sondern zeigen sich auch bei Pädagog/innen.

„Aber andererseits, wenn ich in meinem privaten Lebensumfeld schaue, ist es genauso wenig. Ich habe wenig Kontakt mit türkischen Kollegen.“ (7)

Hier muss die Frage gestellt werden, ob Eltern und Pädagog/innen als Vorbilder für interkulturelle Beziehungen und Freundschaften fungieren oder ob das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen bei Jugendlichen lediglich das widerspiegelt, was für große Teile der Erwachsenenwelt alltäglich zu sein scheint.

Kulturelle Unterschiede

Obwohl von den meisten Interviewten betont wird, dass die überwiegende Zahl der Konflikte ihre Ursache nicht in kulturellen Unterschieden hat, werden doch Einzelfälle genannt, bei denen der Aspekt Kultur für das Auftreten eines Konflikts ausschlaggebend ist. Dazu zählen das frühe Verheiraten von Mädchen bei Roma.

„Natürlich gibt es auch ein paar kulturelle Sachen zur Roma-Tradition. Da gibt es doch ein paar kulturelle Momente in einigen Familienstrukturen, nicht in allen. Also Roma und Sinti sind prinzipiell mehr familiär organisiert als z.B. die deutsche Kultur. Es gibt in einigen Familienstrukturen tatsächlich noch die Tradition, dass Jugendliche früh verheiratet werden bzw. sich verheiraten, um zusammenzuziehen.“ (1)

sowie politische Konflikte, die auf dem Schulhof aufgenommen werden

„Aber plötzlich sind die Kroaten mit dem kroatischen Wappen auf der Brusttasche in der Schule erschienen, was vorher nie der Fall war, aber da hatte damals nur der Konrektor, in dessen Klasse sie waren, hat gesagt, ihr spinnst, hört mit dem Unsinn auf und damit war die Sache schon wieder weg.“ (2)

¹¹¹ Quehl 2003, S. 253 ff.

und Geschlechterbeziehungen in arabischen Ländern sowie ein sexualisierter und aggressiver Umgangston in arabischen Familien, der von den Interviewten als kulturell determiniert erlebt wird.

„Die Kultur ist so, dass einerseits die Geschlechtsrollen ziemlich aufgeteilt sind. ... Es ist eine starke Separation und das spürt man im ganzen Alltag, wenn man auf die Straße geht, wenn man in der Familie ist. Das bewirkt aber auch ein starkes Schielen aufeinander, weil man eben nicht so nah aufeinander ist. ... Und dann die Form, wie man miteinander redet. ... Das ist schon ein bisschen aggressiv besetzt für unsere Augen. Es wird viel geneckt und es wird auch viel so indirekt sexuell gesprochen, auch in der ganz normalen Alltagssprache zwischen Geschlechtern. ... Und die Frage ist, dann aber eher, ab wann wird es so stark, dass es überschwappt in die andere Richtung.“(8)

Konfliktinterpretationen

Wie und ob Jugendliche Konflikte interpretieren, hängt von ihrem Alter, ihren Erfahrungen und den ihnen bekannten Konfliktinterpretationsmustern ab. An einer Schule mit einer größeren Gruppe von Sinti und Roma wird beobachtet, dass Jugendliche ihr Fehlverhalten damit begründen, dass sie traditionell keine Hausaufgaben machen und unregelmäßig zur Schule gehen. Eine solche kulturdeterminierte Erklärung stellt nach Aussagen der anderen Interviewpartner/innen allerdings die Ausnahme dar. Häufiger erklären sich jüngere Schüler/innen Konflikte mit Lehrer/innen mit denselben Mustern wie deutsche Schüler/innen auch.

„Der Lehrer stellt nicht nur den Deutschen dar, sondern das ist die Autorität. Die Kinder sind ja nicht gemischt in dem Sinn. Also die Kinder sehen es schon so. Die ist doof. Das ist das, was man so hört. Die ist doof, die zickt rum, und schimpft mich immer aus. Und das was man eigentlich immer mit kriegt, da wo es eskaliert ist, da sind dann immer Machtkämpfe zwischen Schülern und Lehrern.“ (8)

Ältere Jugendliche nehmen jedoch die offensichtliche Diskriminierung wahr und beurteilen sie auch so. Ein/e Interviewpartner/in schildert eindrücklich ihre Erlebnisse mit diesen Jugendlichen.

„Ja genau, das ist so, weil ich Türke bin. Ich habe immer Stress an der Schule. Was soll ich denn da sagen, ich bin abgehauen und habe die Tür geknallt.“ (6)

Die Eltern hingegen, so berichten die Interviewpartner/innen, interpretieren die Konflikte ihrer Kinder in der Schule mit sozialer und struktureller Benachteiligung, sowie mit der hohen psychischen Belastung, der sie ausgesetzt sind, wenn z.B. ihr Aufenthaltsstatus unsicher ist.

„Mit den Eltern muss man darüber reden. Die Eltern sagen beides. Die Eltern sagen, guckt euch unsere Lebenslage an. Wir müssen schon wieder zur Ausländerbehörde. Wir waren doch gerade erst vor 1,5 Monaten da, jetzt müssen wir schon wieder den ganzen Tag rumsitzen und vielleicht kriegen wir keine weitere Verlängerung der Duldung. Wie sollen wir da morgens noch unser Kind in die Schule bringen und aufpassen, dass es auf dem Schulweg nicht angepöbelt wird, weil wir eigentlich in der Aus-

länderbehörde sitzen müssen? Und natürlich sagen die auch, ich war bei der Elternversammlung und da bin ich von den Eltern schräg angeguckt worden und habe mich nicht zu Hause gefühlt und nicht angenommen. Natürlich formulieren die das. ... Also die sagen ..., dass sie als solche in der Tat sich diskriminiert fühlen manchmal durch bestimmte Reaktionen. Aber die sagen nicht, wir haben ein Problem, weil wir das anders nicht machen, das habe ich nie erlebt.“ (1)

Der Einfluss von politischen Diskussionen, öffentlicher Meinung und medialer Berichterstattung

Obwohl in den Interviews nicht explizit nach den Einflüssen von politischen Diskussionen und öffentlicher Meinung auf das Konfliktverhalten, die Wahrnehmung von Konflikten und die Interpretationen gefragt wurde, haben sich etliche Interviewpartner/innen dazu geäußert. Wie in den Medien über Islamismus, Terrorismus, Gewalt z.B. an der Rütli-Schule in Berlin und generell über Migrant/innen und Ausländer/innen als Problemgruppe gesprochen wird, wirkt sich direkt auf den schulischen Alltag aus. Zum einen besteht sowohl bei Lehrer/innen als auch bei Schüler/innen ein Bedarf, diese Themen im Unterricht aufzugreifen und zu besprechen. Andererseits wird eine zunehmende Ethnisierung von Konflikten in Schulen beobachtet, die bis zu rassistischen und fremdenfeindlichen Äußerungen durch Lehrer/innen und andere Angestellte der Schulen gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund reichen. Solche Äußerungen werden durch die Berichterstattung in den Medien und auf politischer Ebene scheinbar legitimiert.

„Es gibt keine interkulturellen Konflikte, die einfach so in der Schule passieren und irgendwie gar nichts damit zu tun haben, was gestern irgendein Politiker in den Medien gesagt hat über Moslems an sich und EU usw. Das hat ganz eng miteinander zu tun. Das wird sehr stark wahrgenommen. ... Also das, was Lehrer vor Ort – das ist nun mal unsere Hauptzielgruppe: Lehrer und Sozialarbeiter – das, was die vor Ort erleben, hat immer damit zu tun, mit dem zu tun, was öffentlich diskutiert wird und wie es diskutiert wird. Es wirkt sich direkt in der Praxis aus.“ (1)

Und auch in der Familie werden mediale Berichterstattung und Feindbilder aufgegriffen.

„Ich denke ganz klar, dass diese Feindbilder, die ja stärker aufgebaut worden sind, dass die einen wesentlichen Teil dazu beitragen. Ich meine, wenn ich in eine Familie komme und ich werde von den Kindern als Jude beschimpft. ... Und wo Fragen kommen, warum können Sie arabisch, Sie sind doch kein Moslem. Und wieso Christen sind doch alle schlecht, wieso bist du dann gut. Ich meine, wenn sie solche Fragen stellen, das zeugt natürlich davon. Die Kinder kriegen es aber so zuerst einmal nicht so mit, warum das eigentlich so ist. Die spiegeln ja nur die Atmosphäre in den Familien wider.“ (8)

Die zunehmende Angst machende Berichterstattung und politische Diskussionen führen, so ein/e Interviewpartner/in, zur Rückbesinnung auf die eigene Gruppe und damit weg von der Integration und dem Miteinander.

„Oder oft auch durch die zunehmende, ich nenne es einmal Feindschaft durch die ganze Islamphobie, die gerade in den Medien ist. Auch sich noch einmal mehr rückbesinnen auf ihre eigenen Gruppen. Ich glaube, dass das einfacher ist, sich auf die Gruppen zurückzubesinnen.“ (6)

Deutungsmuster

Strukturelle und persönliche Diskriminierung als Anlass für Konflikte

Die große Mehrzahl der Interviewpartner/innen an der Schnittstelle Schule und Jugendhilfe sehen bei den beschriebenen Konfliktsituationen in ihrem Arbeitsfeld soziale Ursachen als Konflikthintergrund. Sie wehren sich gegen eine zunehmende Ethnisierung von Konflikten. Die allergrößte Zahl der Konflikte ist, so die Gesprächspartner/innen, vor dem Hintergrund von Machtasymmetrien (z.B. zwischen Lehrer/in und Schüler/in), geschlechts- und altersspezifischem Verhalten und einer zunehmenden Perspektivlosigkeit (insbesondere von jungen Menschen mit Migrationshintergrund) zu interpretieren. Gleichwohl werden sowohl strukturelle wie persönliche Diskriminierungen als mögliche Konfliktanteile benannt, die bis zu rassistischen und fremdenfeindlichen Äußerungen vom Schulpersonal gegen Schüler/innen reichen. Doch auch hier sehen die Befragten häufig nur den Anlass für das Entstehen eines Konfliktes, nicht jedoch die Ursache desselben. Sowohl Schüler/innen, wie auch Schulpersonal und Pädagog/innen interpretieren Situationen und Konflikte auf dem Hintergrund individueller Erlebnisse, medialer Berichterstattung und politischer Diskussionen. Dies führt nicht selten zu Vorurteilen und Missverständnissen, die auch Alltagskonflikte u.U. zu kulturell aufgeladenen Konfliktgeschehen werden lassen sowie zur Rückbesinnung auf die eigene Gruppe und zu einer Abgrenzung gegenüber anderen. Dabei, so die Auffassung der Interviewpartner/innen, ließen sich viele Konflikte durch gegenseitiges Verständnis, gemeinsames Aufwachsen und die Entwicklung von (interkulturellen) Freundschaften vermeiden.

In Einzelfällen sehen die Interviewpartner/innen aber auch kulturelle Unterschiede als Ursache und Auslöser für Konflikte. Hier werden das frühe Heiraten, Familienstrukturen und aggressive Umgangsformen als kulturell determiniert betrachtet. Auch nationalpolitische Konflikte, wie beispielsweise im ehemaligen Jugoslawien, werden als kulturell gedeutet.

In Bezug auf Religion als Konfliktursache existiert eine eher zurückhaltende Deutung. Zwar können durch Religion Feindbilder entstehen, die verbal geäußert werden, doch auch hier sehen die Befragten nur selten die Ursache für Konfliktgeschehen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule.

Konfliktbearbeitung

Förderliche Aspekte

Bei der Konfliktbearbeitung ist es förderlich, wenn Konflikte nicht von vornherein ethnisiert werden, sondern versucht wird, die Ursachen für einen Konflikt genau zu ergründen.

„... und einfach nicht sagen, weil der Zwölfjährige Araber ist, ist der so. Weil damit blockieren die sich. Damit haben die auch keine Handlungsmöglichkeit wenn die sagen, o.k., der ist Araber, der ist so. Und ich kann nicht Araber ändern. ... Das die einfach erst mal sehen, o.k., es gibt dieses Prinzip Gleichheit und Differenz. ... Es gibt Sachen, die gleich sind und es gibt Sachen, die einfach anders sind.“ (3)

Die Mehrzahl der Interviewpartner/innen sprechen sich dafür aus, hinter den Konflikt zu schauen und dabei dann auch zu prüfen, was dabei wirklich der interkulturelle Anteil ist und ob es ihn überhaupt gibt.

„D.h. die erste wichtige Strategie, um damit umzugehen, ist dann natürlich immer, den wirklichen Hintergrund eines Konflikts herauszufischen und zu gucken, was steckt wirklich hinter dem Konflikt, was ist davon tatsächlich interkulturell und was ist davon eigentlich mit anderen Dingen verbunden.“ (1)

Besonders bei Konflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist eine verständnisvolle, offene und positive Grundhaltung der Lehrer/innen gegenüber den Jugendlichen bedeutsam, die bei der Konfliktbearbeitung förderlich ist. Über „gute“ Lehrer/innen sagt ein/e Interviewte/r:

„Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen behutsamen und ganz besonderen und fürsorglichen Blick für die Schülerinnen und Schüler haben und die eben nicht nur als so solche sehen, die ihre Leistungen bringen müssen in der Schule, sondern auch als Menschen sehen, die ihre Probleme mit gewissen Dingen haben.“ (6)

Weiterhin sind alternative Lernformen förderlich und das Bemühen darum, dass sich Schüler/innen angenommen fühlen.

„... die weiblichen Lehrer, die flexibler sind und auch alternative Lernformen und so etwas an den Mann bringen können und immer das Kind aber im Blick haben, sodass die Kinder sich quasi angenommen fühlen, haben nicht dieselben Schwierigkeiten.“ (8)

Dabei spielen vor allem die Gleichbehandlung und die Anerkennung von Vielfalt eine zentrale Rolle.

„Halt in der Form, wie Lehrer das meiner Meinung nach immer tun sollten, in dem man die Vielfalt als Wert schätzt und hinnimmt und indem man die Vielfalt zum Teil auch zum Thema macht und in dem man alle Kinder gleich behandelt und gleich Wert schätzt, denke ich mal.“ (2)

Zu der Grundhaltung gehört es auch, Jugendliche in ihrer Person und ihren Leistungen anzuerkennen, eine Beziehung herzustellen und Interesse an den einzelnen Schüler/innen zu zeigen.

„Es muss noch gar nicht mal so viel darum gehen, einzutauchen in den kulturellen Hintergrund, dass wir verstehen, was jetzt alles Islam ist oder was. Das wäre natürlich hilfreich. Aber das ist noch nicht einmal das was im Vordergrund steht. ... Was mag das Kind, wo hat es seine Schwächen und wie kann ich das Kind unterstützen. Also das spüren die Kinder einfach ... und reagieren auch darauf.“ (8)

Ein weiterer elementarer Aspekt für die Konfliktbearbeitung ist die Förderung der sozialen Kompetenz der Schüler/innen. Denn gerade durch eingeschränkte Konfliktlösungsmöglichkeiten, die auch auf fehlenden sozialen Kompetenzen basieren können, kann es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen kommen.

„Das fehlt. Also desto mehr die spielen können, desto mehr die in sozialen Situationen sind, Konflikte austragen können auch, damit meine ich, dass man lernt, über die verschiedenen Sachen zu verhandeln. Wenn diese Verhandlungsbasis nicht gegeben ist, dann lernen die Kinder das auch nicht. Nur Schluss Punkt aus. Weiter kommt man dann nicht, weil da diese Mauer ist.“ (8)

Lehrer/innen brauchen weiterhin die Ermutigung, immer wieder den Kontakt zu den Eltern zu suchen. Denn die Zusammenarbeit mit den Familien kann für die Lösung von Konflikten im Kontext Schule und für das Verständnis des sozialen und kulturellen Umfelds förderlich sein. Dadurch kann auch ein besseres Verstehen der Ursachen von Konflikten erreicht werden.

„... was wir am meisten dort vermitteln, ist in der Tat: Versuchen Sie mit den Eltern zusammenzukommen, versuchen Sie die zu Hause zu besuchen, und seien Sie nicht enttäuscht, wenn sie zu den ersten drei Elternabenden nicht kommen und sie zum 4. dann endlich kommen und ihr Baby mitbringen, wie es die türkischen und arabischen Mütter früher auch getan haben, und die türkischen und arabischen Mütter ihre Nase rümpfen ..., weil es „Zigeuner“ sind.“ (1)

Je nach Arbeitsbereich und Stadtteil gibt es Kontakte zwischen den Interviewpartner/innen und anderen Institutionen. Dazu gehören: Jugendämter, Polizei, Kirchengemeinden, Lehrer, Beratungsstellen, Jugendhaus und Fachhochschule. Diese Vernetzung wurde von allen Interviewten als hilfreich bei der Konfliktbewältigung bezeichnet, da darüber ein Informationsaustausch und eine Verknüpfung von Hilfeangeboten erreicht werden kann.

Hinderliche Aspekte

Aus den vorher genannten förderlichen Aspekten ergeben sich in der Vernehmung die Hemmnisse für Konfliktbewältigung. Die Interviewpartner/innen benennen dabei insbesondere Unverständnis, übertrieben strenge Strafmaßnahmen sowie Reduzierung von Konfliktgruppen auf ihre Herkunft.

„Also eskalieren Konflikte oder schwelen sie etwas unter der Decke. Das ist der Unterschied. Bei den Lehrern, die eher rigide Strukturen haben und die Kinder nicht anerkennen können, da eskalieren die Konflikte stärker, was sich auch häufig äußert, dass die Lehrer zu vielen Strafmaßnahmen greifen, was an den Kindern immer so ein bisschen abprallt. Es ist halt so, dann bin ich eben auch hart.“ (8)

Am Beispiel der angeblichen Schulverweigerung bei Sinti- und Roma-Kindern wird deutlich, wie Ethnisierung die Konfliktbearbeitung und -bewältigung behindert und die eigentlichen Gründe verschleiert.

„Wir stellen dabei fest, dass die Gründe, warum die nicht gehen, oft ganz andere sind. Überhaupt keine kulturellen, wie man das von vornherein denken würde. Nämlich einer der Gründe, die wir hier ... feststellen, dadurch dass es Flüchtlinge sind, ist es so, die sind oft im Heim untergebracht gewesen bis vor zwei Jahren und diese Heime wurden regelmäßig zugemacht und umgelegt, d.h. die Kinder mussten regelmäßig umschulen, weil es die Schulbezirke gibt.“ (1)

Um der Ethnisierung entgegenzuwirken, bedarf es nach Auffassung von Lacroix einer Umkehr vom Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus. „Ethnorelativism is achieved, therefore, by stepping back from what we know to be true and by listening to what we are saying, doing, and feeling in the context. It means turning in to the other's reality and how the person may be perceiving the situation.“¹¹² Doch die Ethnisierung von Konflikten scheint, so die Meinung eines/einer Interviewpartner/in, immer gesellschaftsfähiger zu werden.

„Aber gerade im Kontext der aktuellen Debatte an sich ist es wieder ein bisschen, wie sagt man, erlaubt man sich wieder, solche Sachen kulturell zu diskutieren. Also „erlaubt“ für mich durchaus im negativen Sinne. Das hat man sich früher nicht getraut zu sagen, die Türken machen das sowieso so. Es gibt ja jetzt die ganzen neuen Untersuchungen und plötzlich stellt man fest, dass türkische Jungen die schwierige Zielgruppe sind, aber das ist natürlich eine völlig absurde Formulierung.“ (1)

Eine negative Grundhaltung gegenüber ausländischen Schüler/innen macht eine konstruktive Konfliktbewältigung unmöglich und führt zu stärkeren Abgrenzungen. Denn je stärker der Assimilationsdruck der Mehrheitsgesellschaft auf Minderheiten ist, um so eher formieren sich ethnische Gruppen.¹¹³

„... Es gibt eher so etwas wie eine stärkere Form von Stolz natürlich, dann erst recht mal sagen, ich bin Türke, um sich auch abzugrenzen.“ (6)

Weiterhin wird eine unzureichende Fortbildung im Lehrerbereich als ein Problem bei der Konfliktbearbeitung genannt.

¹¹² M. Lacroix: Culturally Appropriate Knowledge and Skills Required for Effective Multicultural Practice with Individuals, Families and Small Groups, in: A. Al-Krenawi/J.R. Graham. (Hg.): Multicultural Social Work in Canada. Working with Diverse Ethno-racial Communities, Oxford 2003, S. 30.

¹¹³ Vgl. O. Orywall/K. Hackstein: Ethnizität: Die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten, in: T. Schweizer, u.a. (Hg.): Handbuch der Ethnologie, Berlin 1993, S. 598 ff.

„Wenn wir gefragt haben, mit welchem Ansatz arbeiten sie mit Migranten, was haben Sie verändert, nach dem die Ausländerzahl höher geworden ist, was ist anders? Wann war Ihre letzte Fortbildung? Diese Fragen wurden nie beantwortet, weil es geht nicht. Ich kann einfach nicht, wenn ich weiß, jetzt habe ich 80% ausländische Schüler und vor 20 Jahren hatte ich 20%, das ich mit gleichem Ansatz und Ressourcen arbeite wie bis jetzt.“ (3)

Methoden

Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten in der Institution Schule sind, so die Interviewpartner/innen, deutlich eingeschränkter als in der sozialpädagogischen Projektarbeit außerhalb der Schule. Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen geben an, meist Konflikte über Gespräche, Reglementierungen und Verträge zu lösen (bis hin zum Schulverweis).

„Die verbale Aufarbeitung mit den Jugendlichen. Das ist der Hauptpunkt, den wir machen. Dann auch mit Reglementierung, mit Verträgen und Vereinbarungen zu arbeiten.“ (7)

Neben der verbalen Bearbeitung mit den Schüler/innen werden an einigen Schulen auch spezielle Räume oder Gegenstände zur Bearbeitung von Aggressionen und Konflikten eingesetzt.

„Andere Kollegen machen das an Schule auch, sogenannte BATACAS¹¹⁴, das sind im Prinzip Schaumstoffknüppel, mit denen man seine Wut abbauen kann, ohne den anderen zu verletzen. Das läuft auch nach ganz bestimmten Regeln ab.“ (7)

Wenn der Konflikt durch die Sanktion des/der Täter/in bearbeitet wurde, wird z.B. in dem hier beschriebenen Fall versucht zukünftige Konflikte zu vermeiden, indem man den Konfliktnass entfernt.

„Gelöst worden ist der Konflikt in zweierlei Hinsicht: Zum einen hat der Lehrer der Schülerin aus der Regelklasse, die diese Ohrfeige ausgeteilt hat, ihr einen Verweis gegeben und das Mädchen ist einem freiwilligen 10. Schulbesuchsjahr und hat ihr angedroht, wenn auch nur noch das Geringste vorfällt, wird sie aus der Schule entlassen. Und das andere war, ich habe Gelegenheit gehabt, mit der Tante meiner Schülerin zu sprechen, die deutsch kann und habe dieser Tante eben erklärt, wie die Stiefel auf andere Schüler momentan wirken. Ab dem Zeitpunkt waren die Stiefel verschwunden und der Konflikt war weg.“ (2)

Im Gegensatz zu den meisten Ansätzen von Schulen, kommen in der Projektarbeit überwiegend Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Theaterpädagogik zum Einsatz, ebenso konfrontative und erlebnispädagogische Elemente.

¹¹⁴ Der Bataca oder Aggressionsübungsschläger ist eine mit Leinenstoff überzogene Schaumstoffrolle in die ein Griff eingearbeitet ist. Ursprünglich in der Paar-, Familien- und Körperarbeit von Therapeuten entwickelt, werden sie zwischenzeitlich auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern eingesetzt. Pädagogisches Ziel ist, Konflikte als Herausforderung anzunehmen und fair auszutragen.

„Aber ein Beispiel,... ist dieses, also die Jungs wurden gefragt, habt ihr Waffen dabei und die haben gesagt, ja. Dann packt die mal aus. Dann haben die wirklich die Waffen ausgepackt. Es waren so zehn Jugendliche. Die hatten unterschiedlichste Waffen dabei. Das schlechteste ist zu sagen, die packt ihr jetzt weg, die haben hier nichts zu suchen, die bringt ihr morgen nicht mehr mit, sonst fliegt ihr, was viele glaube ich, vielleicht machen würden oder vielleicht auch machen müssen, haben wir die Möglichkeit in unserem Setting zu sagen, warum braucht ihr die, warum sind die wichtig und wann gebraucht ihr die. Und so entstand ein langes, langes Gespräch, warum sie die Waffen mitnehmen und es ist viel mehr passiert, als eh, bringt die morgen nicht mehr mit. Also viel, viel bewusster.“ (6)

Die Methoden in der Projektarbeit haben oft einen Perspektivwechsel zum Ziel, der über Rollenspiele und zahlreiche andere Methoden erreicht werden kann. Lehrer/innen fehlt meist die Zeit und oft auch die Erfahrung, solche Methoden einzusetzen.

„Also wir haben sehr viele Opferrollen, so Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit, Rollenspiele gespielt und anstatt Lösungen und Zivilcourage zu spielen, haben sie einfach die Position der Mächtigen dort verstärkt und haben noch einmal mehr draufgehauen auf die, die gerade Opfer wurden. Also wir haben so Rollen ausgewechselt und in dem Moment ist ein noch rassistischer Neonazi gekommen. ... Wir haben weiter gemacht mit der Gruppendynamik, also arbeitsprozessorientiert. D.h. wir können dann reagieren und das haben wir dann auch gemacht. ... Und das hat super funktioniert. Nachher konnten die in der Gruppe miteinander reden und das war einfach letztendlich das Ziel von dem Seminar.“ (6)

Die Hälfte der Interviewten gibt an, auch Mediation bei der Konfliktbearbeitung einzusetzen. Eine interessante Art der Mediation beschreibt ein/e Interviewpartner/in.

„Eins der Programme, das wir gerade in diesem Bereich durchführen, ist, dass wir Schulmediatoren ausgebildet haben, Roma-Leute, die aus der Community selbst kommen und zwischen Eltern, Lehrern und Kinder vermitteln und die Kinder im Unterricht begleiten.“ (1)

Dass in der Schule die Handlungsspielräume für Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen oftmals gering sind, bedauern einige der Interviewpartner/innen und wünschen sich eine größere Methodenvielfalt, die über das Reden hinausgeht.

„Mehr in handelnde Situation hineinzukommen. Andere Kollegen machen das an Schulen auch, ... Schaumstoffknüppel, mit denen man seine Wut abbauen kann, ohne den anderen zu verletzen. Das läuft auch nach ganz bestimmten Regeln ab. Oftmals sage ich auch, zu lernen, einen Konflikt auszutragen und dann aber auch zu bewältigen, also auch wirklich handelnd auszutragen und nicht nur per Ehrenhandschlag in Gegenwart des Schulsozialarbeiters scheinbar zu beenden oder verbal zugesagt zu beenden, sondern auch mehr der Gefühlswelt ein Stück weit den Raum zu lassen.“ (7)

Pädagog/innen mit Migrationshintergrund

Die Meinungen, ob es sinnvoll ist, mehr Pädagog/innen mit Migrationshintergrund an Schulen einzusetzen, gehen auseinander. Zum einen wird bemerkt, dass in manchen Schulen der Ausländeranteil so hoch ist, dass es kaum mehr Berührungspunkte zu Deutschen gibt und die Lehrer/innen die einzigen Deutschen im Umfeld der Schüler/innen sind. Darum sei es nicht gut, diese Lehrer/innen auch noch durch ausländische Lehrer/innen zu ersetzen.

„Ich finde, es ist ein falsches Signal, den Leuten zu setzen, immer mit eigenem Migrationshintergrund. Oftmals, oder viele arabische Familien fordern, wollen auch lieber jemanden haben, der deutsch ist, der arabisch kann, als einen Araber. Da habe ich ganz viele Anfragen, die wollen mich haben, weil sie keinen Araber oder Moslem dran haben wollen.“ (8)

Andererseits wird beobachtet, dass sich Schüler/innen besonders in der Projektarbeit besser öffnen können, wenn sie mit Erwachsenen reden, die zwar auch einen Migrationshintergrund haben, aber bereit sind, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

„Weil die sich gleich verbunden fühlen, wie ich eben schon einmal meinte. Wie gesagt, sofort die Frage, wo kommst du her, was machst du. Du siehst doch anders aus, was hast du zu erzählen. Das finden die total spannend. Weil kaum Erwachsene mit denen auf der Ebene in der Schule reden. Also Lehrerinnen sind nicht in der Position, um sich so zu zeigen. Es gibt in Bremen, glaube ich, 3 % Lehrer mit Migrationshintergrund, wenn überhaupt 3. ... Diese Vielfalt im Team ermöglicht ganz viel Vielfalt in der Gruppe. ... Also eine Kollegin von mir hat erzählt, die quasi Muslime ist und die sagte, sie ist zweimal geschieden, habe auch noch keinen Türken geheiratet. Und dann sitzen die in der Klasse und denken, eh, was ist das denn für eine.“ (6)

Deutsche Schulsozialarbeiter/innen fühlen sich durch Kolleg/innen mit Migrationshintergrund unterstützt und bereichert.

„Wir haben zu wenig Kollegen mit Migrationshintergrund. Das ist klar. ... Ich habe eine Fortbildung gemacht über Elternarbeit mit einer türkischen kopftuchtragenden jungen Frau, Mutter zweier Kinder, die keinen Job kriegt als ausgebildete Erzieherin mit ihrer Grundhaltung und ihren Fragestellungen, mit ihrer kulturellen Leistung hatte mein Herz innerlich geblutet und hat gesagt, warum ignorieren wir, die Gesellschaft, diese Chance. Da habe ich sehr viele Anregungen und für meine Arbeit herausziehen können und das könnte unser Alltagsleben ganz anders besetzen, weil es nämlich die Transportleistung von diesen Kollegen, die manchmal mit solchen Sätzen reden wie meine Kultur müsste da einmal was verändern, weil sie sich an der deutschen schon längst orientieren, geben sie so Schlaglichter in diese Richtung. Das würde so ein bisschen Verständnis schaffen und Kompetenzen schaffen, ... und es gibt Leute, die schon einen Schritt weitergegangen sind über die von uns immer im Kopf bleibenden Stereotypen hinweg.“ (7)

Manchmal gibt es aber auch Misstrauen oder Vorbehalte von Seiten der Schüler/innen gegenüber Personen ihrer eigenen Herkunft, weswegen dann eine deutsche Pädagog/in bevorzugt wird.

„Das frage ich mich auch immer. Ich kann Ihnen das so nicht beantworten. Vielleicht weil es ihnen leichter fällt, über ihre Probleme zu reden, weil ein bestimmter Schambereich dann nicht dort ist, der zwischen denen aber vorhanden ist.“ (8)

Auf jeden Fall wird es noch eine ganze Weile dauern, bis der Anteil von Pädagog/innen mit Migrationshintergrund den Anteil der entsprechenden Schüler/innen erreicht hat, denn auf Grund der strukturellen Benachteiligung und der geschilderten Situation im Schulwesen ist der Anteil von Hochschulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund entsprechend gering.

Literatur

Abrahams, Roger D.: Black Talking on the Streets, in: R. Baumann. u.a. (Hg.): Explorations in the Ethnography of Speaking, London 1974

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Stellungnahmen und Positionen. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin 2006

Auernheimer, Georg: Schulkonflikte in der Einwanderungsgesellschaft, in: IZA Titelthema 3/4, Weinheim/München 2000

Danek, Victoria: Sozialer und familiärer Rückhalt fehlt, http://www.businessportal24.com/dech/Jugendbanden_83207.html, 08.03.2007

Eberhard Karls Universität Tübingen (Hg.): Wenn Jugendliche in der Gruppe kriminell werden, <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/129353/>, 08.03.2007

Fontaine, P.: Modern Racism in Canada, Rede gehalten auf dem Policy Forum am 24. April 1998, Holiday Inn Waterfront Hotel, Kingston 1998

Gensicke, Thomas: Jugend und Religiosität, in: Klaus Hurrelmann, u.a. (Hg.): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006, Frankfurt a. M. 2006

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002

Heintze, Andreas: Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commonsense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen, in: Kloeters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2004

Lacroix, M.: Culturally Appropriate Knowledge and Skills Required for Effective Multicultural Practice with Individuals, Families, and Small Groups, in: Al-Krenawi, A./Graham, J.R. (Hg.): Multicultural Social Work in Canada. Working with Diverse Ethnoracial communities, Oxford 2003

Nell, Werner: Jugendhilfe und Schuld – Neue Wege und Perspektiven, Vortrag gehalten zum zehnjährigen Bestehen des Internationalen Bundes für Sozialarbeit, Simmern 2002

OECD (Hg.): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Chancen und Engagement in Pisa 2003, o. O. 2006a

OECD (Hg.): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in Pisa. OECD briefing note for Germany, o. O. 2006b

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München 2000

Orywall, O./Hackstein, K.: Ethnizität: Die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten, in: Schweizer, Th. u.a. (Hg.): Handbuch der Ethnologie, Berlin 1993

Polizei Hamburg (Hg.): Polizeibericht 2003, Hamburg 2004

Quehl, Thomas: Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Grundschule, in: Kloeters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003

Reißling, Birgit/Braun, Frank: Ganz anders und total normal, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): DJI Bulletin 76, München 2006

Konflikte in interkulturellen Kontexten in den Hilfen zur Erziehung und Familie

Interviewpartner/innen

- 1 Jugendamt einer Großstadt, Bereichsleitung des Allgemeinen Sozialen Dienstes
- 2 Jugendamt einer Großstadt – Planungs- und Steuerungsebene
- 3 Allgemeiner Sozialer Dienst einer Großstadt – Koordinierende Stelle eines Netzwerkes für Interkulturelle Mediation
- 4 Verein eines katholischen Wohlfahrtsverbandes, Geschäftsführung – Ausbildung und Begleitung von Flüchtlingen zu Mediator/innen
- 5 Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege in einer mittelgroßen Stadt, Abteilung Sozialarbeit, Migrationsdienst
- 6 Freier Träger der Jugendhilfe einer Großstadt – Familienunterstützende Hilfen für Migrant/innen unterschiedlicher Herkunft
- 7 Freier Träger der Jugendhilfe einer Großstadt – Familienunterstützende Hilfen für Migrant/innen vor allem mit arabisch-muslimischen Hintergrund¹¹⁵
- 8 Träger eines evangelischen Wohlfahrtsverbandes eines ländlich strukturierten Landkreises – Kinder-, Jugend- und Familienhilfe für unbegleitete Flüchtlinge
- 9 Jugendhilfeverbund eines Trägers der freien Jugendhilfe einer mittelgroßen Stadt, Bereichsleitung Erziehungshilfen
- 10 Freier Träger der Jugendhilfe in einer Großstadt – Wohnprojekt für Frauen nichtdeutscher Herkunft mit der Schwerpunktthematik „Zwangsheirat“
- 11 Eigenständiger Verein für Eltern- und Familienarbeit – Qualifizierung und Begleitung von Eltern zu ehrenamtlich tätigen Vermittler/innen im Erziehungs- und Bildungsbereich
- 12 Wissenschaftlicher Experte – für den Bereich Soziale Arbeit, im Speziellen Jugendhilfe und Hilfen zur Erziehung

¹¹⁵ Dieses Interview wurde doppelt verwendet und findet sich im Handlungsfeld Schule und Jugendhilfe unter der Interviewnummer 8 wieder. Von dem/der Befragten wurden Aussagen getroffen, die sich bei bestimmten Fragestellungen beiden Handlungsfeldern zuordnen ließen.

Einführung

Ausgangssituation und Fragestellungen

Ein Handlungsfeld, das im Rahmen des Untersuchungsauftrages näher betrachtet werden soll, ist das der Hilfen zur Erziehung. Damit wird ein ganz spezieller Bereich der Jugendhilfe in den Blick genommen, mit dem allen in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen besondere Hilfen und Unterstützungsleistungen bei Bedarf zu Teil werden¹¹⁶. Zusätzlich gilt, laut § 9 Ziffer 2 SGB VIII, dass bei der Ausgestaltung der Leistungen und Erfüllung der Aufgaben „die sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenart der jungen Menschen und ihrer Familien“ berücksichtigt werden müssen. Als wichtigstes zwischenstaatliches Recht für die Jugendhilfe steht hierfür das Haager Minderjährigenschutzabkommen (1961 und 1971), das dieses Recht allen Kindern und Jugendlichen auch mit einem ausländischen Pass bis zum vollendeten 18. Lebensjahr einräumt. Mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes ist die interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste zu einer politisch formulierten Querschnittsaufgabe geworden.

Aus öffentlichen Debatten ist der wachsende Bedarf der Migrantenkinder und -jugendlichen an Hilfen- und Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe hinlänglich bekannt. Auch die Auswertung von Jugendhilfestatistiken¹¹⁷, der 6. Familienbericht der Bundesregierung, die 13. Shell Studie aus dem Jahr 2000 und der Elfter Kinder- und Jugendhilfebericht weisen darauf hin, dass – wie dies Joachim Schuch in einer These formuliert – „Jugendliche mit Migrationshintergrund eine der wichtigsten Zukunftsherausforderungen der Jugendhilfe und dadurch auch für die Hilfen zur Erziehung“¹¹⁸ geworden sind. Als erklärende Hinführung zu dieser These lassen sich vor allem zwei Aspekte herausstellen: Die besondere Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und die Inanspruchnahme der Jugendhilfe durch Zugewanderte. Das heißt bezogen auf den erstgenannten Aspekt, dass „Migrantenkinder und -jugendliche überdurchschnittlich häufig in belastenden Lebensverhältnissen aufwachsen. Die Arbeitslosigkeit ist doppelt so hoch, ihre Sozialhilfefquote liegt weit über dem Durchschnitt. Viele wachsen in benachteiligten Vierteln auf, die immer mehr von der allgemeinen Entwicklung abgehängt werden“.¹¹⁹ Entsprechend der ü-

¹¹⁶ § 1 Ziffer 1 SGB VIII.

¹¹⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich eine Bestandsaufnahme der Kinder- und Jugendhilfe durch Migrant/innen zurzeit nur auf lückenhafte Daten stützen kann. In der öffentlichen Statistik ist der Nichtdeutschen-Anteil lediglich bei den Hilfen zur Erziehung, bei der Inobhutnahme, bei den Erziehungsbeistandschaften und bei den Adoptionen ausgewiesen, nicht aber bei den Kindertageseinrichtungen, der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und den allgemeinen Fördermaßnahmen für Familien. Vgl. hierzu auch Elfter Jugendbericht, S. 212. Daneben ist es der Kinder- und Jugendhilfestatistik seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts nicht möglich, die Hilfen für junge Menschen mit Migrationshintergrund nach einzelnen Altersjahren abzubilden. Daneben werden zudem Migrant/innen nach dem aufschlussreicheren Kriterium „Nutzer/innen aus Familien mit Migrationshintergrund“ nicht erfasst.

¹¹⁸ Joachim Schuch: Jugendliche mit Migrationshintergrund – eine (interkulturelle) Herausforderung der Erziehungshilfen. Gekürzte Version eines Beitrages zur Jugendamtsleitertagung in Baden-Württemberg vom 13./14. März 2003 in Bad Herrenberg-Gültstein, entnommen einem Aufsatz zum SGB VIII – Online-Handbuch.

¹¹⁹ Stefan Gaitanides: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit, in: Sozialmagazin 3/2003, S. 42-48.

berdurchschnittlichen sozialen und psychosozialen Belastungen, denen Migrantenfamilien ausgesetzt sind, müssten Migrantenkinder und -jugendliche demnach eigentlich überdurchschnittlich als Nutzer/innen der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Erscheinung treten. In Bezug auf den zweitgenannten Aspekt zeigt sich jedoch, „dass gerade im Bereich der Hilfen zur Erziehung Kinder, Jugendliche und ihre Familien mit Migrationshintergrund bundesweit unterrepräsentiert sind“¹²⁰: Familien und ihre Angehörigen mit Migrationshintergrund sind mit insgesamt 9,3 % in den erzieherischen Hilfen, mit 7 % in der Erziehungsberatung, 12,9 % in der SPFH¹²¹ und mit ca. 8,6 % in Heimen unterrepräsentiert,¹²² wobei auch in diesem Zusammenhang starke regionale Unterschiede existieren.¹²³ Des Weiteren muss zwischen präventiven und interventiven Hilfen, die diese Zielgruppe ungleich erreichen, unterschieden werden¹²⁴. „Während die Zahl der Migrantenbevölkerung im sozialen Hilfesystem mit präventivem Ansatz (ambulante Hilfen und Beratungsstellen, Anm. d. Verf.) vergleichsweise sehr gering ist, ist sie dagegen in den sogenannten ‚Endstationen‘ der sozialen Dienste (Jugendgerichtshilfe, Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe, Zufluchtwohnungen, Frauenhäuser, Psychiatrie, Inobhutnahme, Jugendschutzstellen usw.) überrepräsentiert.“¹²⁵ Dieser Befund wird u.a. durch die Ergebnisse einer Evaluationsstudie zu „Leistungen und Grenzen der Heimerziehung“ der Forschungsgruppe Jule bestätigt: „Der Prozentwert der Hilfen, die ausschließlich oder zu Beginn einer längerfristigen Hilfe von einer Jugendschutzstelle gewährleistet werden, ist bei den Migrant/innen (22,4 %) fast doppelt so hoch wie bei der Vergleichspopulation der deutschen Kinder/Jugendlichen (12,0 %).“¹²⁶ Außerdem ist festzustellen, dass zugewanderte Jugendliche häufig älter sind, wenn erstmals mit einer Hilfemaßnahme begonnen wird,¹²⁷ der Schwerpunkt im Aufnahmealter junger Migrant/innen bei der ersten Hilfe liegt in der Altersgruppe der 15 bis 18-jährigen.¹²⁸

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ausgangssituation ergibt sich eine Reihe von Fragen. Einer Auswahl wird bei der nachfolgenden Auswertung der Expert/inneninterviews nachgegangen. Sie liefern Belege für einen Teil der dargestellten Aspekte und neue Erkenntnisse. Im Vordergrund dieser Untersuchung stehen vor allem drei Fragekomplexe:

¹²⁰ Talibe Süzen: Migrantenkinder in den erzieherischen Hilfen – eine erste Einordnung, in: Dokumentation einer AGJ-Fachtagung in Berlin zum Thema „Interkulturelle Kompetenz sozialpädagogischer Dienste und erzieherischer Hilfen – Wirklichkeit und Anspruch“ vom 16./17. März 2006, S. 4.

¹²¹ SPFH meint die Sozialpädagogische Familienhilfe und wird im folgenden mit der Abkürzung im Text aufgeführt.

¹²² Gerd Stüwe: Migranten in der Jugendhilfe, in: Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M. 2004, S. 254.

¹²³ Vgl. hierzu 11. Kinder- und Jugendbericht, Tab./Abb. B.VIII.4, S. 216; der Anteil von Migrant/innen in den Hilfen zur Erziehung insgesamt beträgt durchschnittlich 10 %.

¹²⁴ Vgl. D. Bauer u.a.: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Schriftenreihe des Bundesfamilienministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 170, Stuttgart sowie Wolfgang Trede: Nichtdeutsche junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung, in: KOMDAT Jugendhilfe, 3, S. 2-4.

¹²⁵ Süzen 2006, S. 5.

¹²⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Forschungsprojekt Jule: Leistungen und Grenzen der Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen, Stuttgart 1998, S. 400.

¹²⁷ Ebd., S. 215.

¹²⁸ Forschungsprojekt Jule, S. 397.

- Welche Konflikte in interkulturellen Kontexten kennzeichnen das Feld der Hilfen zur Erziehung und welche besonderen Probleme und Bedürfnisse von Migrant/innen stehen dahinter?
- Welche Ursachen und möglichen Erklärungsmodelle werden hierfür aus Sicht der befragten Expert/innen angeführt?
- Welche im institutionellen Rahmen eingebetteten theoretischen Handlungsansätze sowie konkrete Vorgehensweisen werden zur konstruktiven Konfliktbearbeitung entwickelt und umgesetzt?

Weiterführende Fragen, wie z.B. nach förderlichen oder hinderlichen Bedingungen bei der Konfliktbearbeitung verweisen auf die besonderen Herausforderungen für den Bereich der Hilfen zur Erziehung. Vor dem Hintergrund der Befunde aus den Interviews lässt sich festhalten, dass die Bearbeitung des Themenbereichs „Konflikte in interkulturellen Kontexten“ für den Bereich der Hilfen zur Erziehung am Anfang steht. Wie die nachfolgenden Kapitel und insbesondere der Abschnitt zur Konfliktbearbeitung zeigen, erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema seitens der Praxis auf hohem fachlichen Niveau und mit notwendiger kritisch-reflexiver Haltung. Daneben liefern die angeführten Praxiserfahrungen und konzeptionellen Überlegungen konstruktive Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten.

Zur Auswahl der Interviewpartner/innen

Wie die vorangestellte Übersicht der Interviewpartner/innen verdeutlicht, sollte dem breiten Spektrum des Bereiches der Hilfen zur Erziehung Rechnung getragen werden. Bei der Auswahl der Expert/innen spielten daher verschiedene Kriterien eine Rolle wie z.B.:

- Vertreter/innen aus Jugendhilfeeinrichtungen von freien und öffentlichen Trägern;
- Einrichtungen oder Vereine mit spezialisierten Angeboten für bestimmte Zielgruppen und Dienste, die klassische familienunterstützende Hilfen anbieten;
- regionale Verteilung der Einrichtungen (bundesweite Streuung, Stadt-Land) sowie
- verschiedene Ebenen von Expert/innen (Planungsebene in den Jugendämtern, Leitungs- und Arbeitsebene in den Einrichtungen, Ebene der Wissenschaft).

Dies hat die Darstellung des Handlungsfeldes der Hilfen zur Erziehung nicht erleichtert, vielmehr wird damit die Komplexität dieses Handlungsfeldes unterstrichen sowie die unterschiedlichen beteiligten Ebenen verdeutlicht, die für eine nachhaltige und erfolgversprechende Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten berücksichtigt werden müssen.

Konfliktarten und Problemlagen

In einer einleitenden Frage wurden die Interviewpartner/innen gebeten, für ihre Einrichtungen typische Alltagskonflikte im interkulturellen Kontext zu schildern. Anhand der beschriebenen Fälle wurden dabei auch Fragen nach den Zielgruppen und nach der Bedeutung des kulturellen Anteils an den Konflikten gestellt. Hinsichtlich der Frage nach der Zielgruppe zeigt sich, dass diese höchstens in Bezug auf die ausgewählten Einrichtungen speziell ist, für das Thema an sich ist eine ethnische Zuschreibung – insbesondere auch auf der Grundlage des quantitativ geringfügigen Materials – nicht zulässig. Bezüglich der zweiten Frage hat sich gezeigt, dass der Aspekt kultureller Anteile an Konflikten von allen Befragten als insgesamt schwierig zu beantworten bewertet wird. Stattdessen ergeben sich durch das nachfolgende Kapitel neue Einblicke in die Art der Konflikte und besonderen Problemlagen in interkulturellen Kontexten, wodurch die eingangs geschilderte Ausgangssituation eine erste Konkretisierung für das Handlungsfeld in dem Bereich der Hilfen zur Erziehung erfährt. Wie sich zeigen wird, handelt es sich hierbei auf den ersten Blick um familien- und jugendtypische Probleme, bei der weiteren Analyse zeigen sich jedoch Bedeutungsanteile, die im Besonderen mit dem jeweiligen Migrationshintergrund der Klient/innen zusammenhängen. Darüber hinaus berühren die Konflikte unterschiedliche Ebenen, wie z.B. die zwischen Familien und dem Jugendhilfesystem, wodurch auch Fragen nach der interkulturellen Öffnung bzw. Orientierung thematisiert werden.

Zielgruppenbeschreibung

Als Vorbemerkung zur eigentlichen Frage dieses Kapitels nach Konfliktarten und Problemlagen in interkulturellen Kontexten lässt sich im Hinblick auf die Zielgruppen und Konfliktbeteiligten hinweisen, dass die kulturelle Herkunft der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien sehr stark variiert. Dies steht – wie bereits erwähnt – im Zusammenhang mit der jeweiligen Angebotsstruktur und regionalen Zuständigkeit der befragten Einrichtungsvertreter/innen sowie mit sich ständig verändernden Zuwanderungen aus aktuellen Krisenregionen. Nur fünf Interviewte benennen bestimmte Zielgruppen, mit denen sie entweder ausschließlich arbeiten – was sich auf das spezifische Angebot, der jeweiligen Einrichtung, zurückführen lässt – oder die als Problemgruppe in den Einrichtungen besonders auffallen. Im Einzelnen sind dies Mädchen mit vor allem muslimischen Hintergrund, die infolge von Gewalterfahrungen in der Familie und angedrohter Zwangsheirat in zwei Einrichtungen Zuflucht und Hilfe erhalten, sowie männliche Jugendliche mit türkischem oder marokkanischem Hintergrund, die durch Regelverletzungen auffallen und ihre Aggressionen z.T. auch gegen Mädchen gleicher Herkunft ausleben. Für eine Einrichtung spielt vor allem die Zielgruppe unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge eine Rolle, deren Nationalität wiederum heterogen ist (Kurd/innen, Jugendliche aus Ex-Jugoslawien, Vietnames/innen, Schwarzafrikaner/innen usw.).

Für die Mehrheit der Befragten stehen generell Jugendliche im Alter von 14 bis 21 Jahren im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Dabei fallen bezüglich der Anzahl und Intensität der Konflikte mehrheitlich männliche Jugendliche auf. Im Hinblick auf den interkulturellen Kontext wird von einer Interviewpartner/in darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen zunehmend aus bi-

nationalen Ehen stammen, woraus sich z.T. ganz neue, bislang unberücksichtigte Konflikte ergeben können (siehe hierzu auch das Kapitel Ursachen). Insgesamt gilt für die meisten Einrichtungen der freien und öffentlichen Jugendhilfe, die ein breites Spektrum an Hilfeangeboten vorhalten und nicht spezialisiert arbeiten, dass sich die Zusammensetzung der Zielgruppen zunehmend ausdifferenziert hat.

„Bis vor zwei, drei Jahren war es eine sehr große türkische Mehrheit. Klar, das ist die größte Einwanderungsgruppe. Inzwischen vermischt sich das. Was dazu kommt, ist Afghanistan und Pakistan, Kosovo, die nordarabischen Länder, also nordafrikanische muss ich in dem Fall sagen. Es gibt keine Mehrheiten. ... Von daher ist die Gruppe sehr viel bunter geworden.“ (10)

Art der Konflikte und besondere Problemlagen

Die Frage nach der Beschreibung typischer Alltagskonflikte aus Sicht der Befragten hat ergeben, dass eine Generalisierung von Konflikten in interkulturellen Kontexten im Bereich der Hilfen zur Erziehung nur schwer möglich ist.

„Deswegen ist es oft schwierig, man kann irgendwie nicht von einer Generalisierung sprechen. Es kommt halt immer individuell auf die Familie an. Was für Konflikte liegen vor, was für Ressourcen liegen vor. Danach ergibt sich quasi die Arbeit.“ (7)

Die von den Befragten benannten Konflikte und Probleme lassen sich fünf Konfliktarten zuordnen, die einerseits aus der Sicht der Interviewpartner/innen als häufig auftretende bzw. typische Konflikte in ihrem Arbeitsfeld anzusehen sind, andererseits für das Feld der Hilfen zur Erziehung unabhängig der Nationalität ihrer Klientel von besonderer Relevanz sind. Dieser Befund aus den Experteninterviews wird unterstrichen durch die Ergebnisse der Forschungsgruppe Jule, die in ihrer Studie festgestellt hat, „dass sich bei den Problembenennungen der Kinder/Jugendlichen aus Migrantenfamilien zwar Hinweise auf bestimmte ‚Konfliktschwerpunkte‘ (problematische Beziehung zu den Eltern, Vernachlässigung der Kinder/Jugendlichen, Gewalt-/Missbrauchserfahrungen) sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen, insbesondere der zweiten und dritten Generation, zeigen, die Unterschiede zur Vergleichsgruppe aber nicht derart gravierend sind, dass von einer weit schwierigeren und problematischeren Ausgangssituation junger Migrant/innen vor einer erzieherischen Hilfe ausgegangen werden kann.“¹²⁹

Erziehungsprobleme

Vor allem von zwei Interviewpartner/innen werden Erziehungsprobleme aufseiten der Eltern als zentraler Konfliktpunkt benannt, bei denen der jeweilige kulturelle Hintergrund einer Familie erst mal nicht zum Tragen kommt. Vielmehr lässt sich hierüber der generelle Arbeitsansatz der Jugendhilfe im Allgemeinen und der Erziehungshilfe im Besonderen beschreiben:

¹²⁹ Forschungsgruppe Jule, S. 395.

Kinder und Jugendliche werden als auffällig in ihrem Verhalten oder in ihren Leistungen innerhalb von Bildungseinrichtungen wahrgenommen, was aufseiten von Fach- und Lehrkräften häufig das Gefühl von Ratlosigkeit auslöst. Aus Sicht der Befragten vermissen diese vor allem eine angemessene Kooperationsbereitschaft der Eltern. Dies stellt oftmals den Anlass zur Kontaktaufnahme mit dem zuständigen Jugendamt oder einer entsprechenden Beratungsstelle dar.

„Es sind Anrufe von Kindertagesstätten gekommen, da heißt es, das Kind wird nicht um 9.00 Uhr da hingebacht, es kommt später, obwohl wir mit der Mutter gesprochen haben, ihr Zettel, den Ablaufplan mitgegeben haben und und und. Und mehrere Gespräche ... und Elternabende werden nicht besucht ... und das Ganze hat keine Verlässlichkeit.“ (5)

Aus den Aussagen dieser Befragten wird deutlich, dass sie dies als Auftrag und Ansatzpunkt für die eingeleitete Hilfe auffassen, den Blick auf die Familienstruktur zu richten, in der dann auch die Herkunftsgeschichte der Familien neben anderen Aspekten Gegenstand der Anamnese ist und als Ressource für die weitere Arbeit mit der Familie oder den Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen aufgegriffen wird.

Spezifische Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Neben den eben beschriebenen Konflikten, die vor allem allgemeine Erziehungsfragen oder Probleme in der Arbeit mit Eltern berühren, sehen sich zwei Einrichtungen, die aufgrund ihres spezialisierten Angebotes zur Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen sowie von Mädchen und jungen Frauen, die von Zwangsheirat bedroht sind, vor allem mit innerpsychischen Konflikten und Traumatisierungen dieser Klientel in Folge von vorangegangenen Gewalt- und Kriegserfahrungen konfrontiert, wie die nachfolgenden Zitate verdeutlichen:

„Eine Frau, die eine deutsche Mutter hat und einen pakistanischen Vater, die massive Gewalt erfahren hat in der Familie, nicht unbedingt durch den Vater, sondern auch durch den Onkel. Es sind ja oft so Verbände, wo auch die Onkel miterziehen. Die Leute verheiratet werden mit ihrem Cousin in Pakistan. Sie hat einen Suizidversuch gemacht. Sie ist in die Psychiatrie gekommen und von daher aus mit ihrer Mutter, weil die Mutter auch entsprechend vom Vater behandelt wurde, ins Frauenhaus.“ (10)

„Die waren in irgendeiner Art ziemlich verroht durch diese traumatischen Gewalterfahrungen, die die zum Teil erlebt haben.“ (8)

Hieraus ergibt sich – im Vergleich zu den vorher beschriebenen Problem- und Konfliktlagen – ein expliziter Zusammenhang zu der jeweiligen Migrations- bzw. kulturellen Herkunftsgeschichte.

Konflikte und Probleme in den Einrichtungen

Bei der Frage nach „typischen“ Alltagskonflikten nimmt seitens der Interviewten die Beschreibung von Konflikten einen vergleichsweise großen Raum ein, die sich unmittelbar in der konkreten Arbeit mit den zu betreuenden Jugendlichen in den Einrichtungen zeigen. Hierzu haben sich vier Befragte geäußert, die die verschiedenen Konfliktpotentiale im Zusammenleben von Jugendlichen mit unterschiedlichen Lebenshintergründen in den Einrichtungen sehr anschaulich zum Ausdruck bringen:

„Ja klar, wie gesagt, die wohnen in einer Zwangsgemeinschaft. Die haben sich die Mitbewohnerinnen nicht ausgesucht. Es ist im Prinzip ein WG-Leben, auch mit entsprechenden Regeln. Und der beliebteste Alltagskonflikt ist, wie WG-typisch, es geht ums Putzen.“ (10)

Neben diesen Alltags- und Beziehungskonflikten, die Mädchen in dieser Einrichtung untereinander ausfechten, müssen die Fachkräfte aber auch mit Situationen der einzelnen Mädchen umgehen, die aus erlebter Deprivation und Unterdrückung in ihren Familien versuchen, ihre persönliche Freiheit auszuleben ohne ausreichendes Bewusstsein für mögliche negative Konsequenzen ihres Verhaltens.

„Diese Mädchen sind oft sehr unter Druck von zu Hause. Die haben sehr viel mehr Kompetenzen teilweise so in der Haushaltsführung, da sind die ziemlich fit. Aber die schlagen viel über die Strenge, weil Vieles verboten wurde und sind dann ganz wild unterwegs mit Party. Auch das Verhalten, was die erlernt haben und können sich dann nicht abgrenzen in Kontakten zu jungen Männern.“ (9)

Des Weiteren werden Konflikte beschrieben, die sich insbesondere in dem Zusammenleben von weiblichen und männlichen Jugendlichen in den Einrichtungen zeigen.

„Die sind immer sexuell infiltriert. Wenn dieser Konflikt zwischen Jungen und Mädchen ist, sind die Jungs halt immer gleich sexuell den Mädchen gegenüber in den verbalen Ausdrücken. Immer unter der Gürtellinie.“ (7)

Darüber hinaus werden massive Probleme in Einrichtungen mit Jungen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund benannt, die über Regelverletzungen und diskreditierende Handlungen gegenüber weiblichem Betreuungspersonal auffällig werden.

„Regelverletzungen. Wir haben männliche Jugendliche, türkische, marokkanische, da ist es immer sehr schwierig, dass die sich nichts von Frauen sagen lassen. Die hören nicht auf die Regeln, sondern machen was sie wollen. ... Und er wollte sich nichts von den Frauen sagen lassen. Da hat er halt mehrmals gegen die Wand gepinkelt. Das ist sehr anstrengend. Das ist ein männlicher Konflikt. ... Pinkelt im Wohnzimmer an die Wand und die Frauen sind außer sich.“ (9)

Aus den beschriebenen Alltagskonflikten in der konkreten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in dem spezifischen Hilfekontext fallen vor allem zwei Grundproblematiken auf. Zum einen zeigt sich als immer wiederkehrendes Thema bei den aufgeführten Beispielen eine fehlende Akzeptanz gegenüber allgemeingültigen Werten zur Regelung des Zusammenlebens. Zum anderen werden erlernte Problemlösungsstrategien dieser Kinder und Ju-

gendlichen offenkundig, die aufgrund ihrer Vorerfahrungen in ihren Familien oder Herkunftsländern wenig Konstruktivität im Hinblick auf ihr Ergebnis versprechen. Beziehungslosigkeit und aggressive Ausbrüche zur Selbsterhaltung und Selbstbehauptung zeigen sich daher in den meist stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe nicht nur als Folge der obigen Problembeschreibungen, sondern auch als Gegenstand der Hilfe.

Delinquentes Verhalten im Sozialraum

Außerdem wird auf Konflikte, im speziellen von älteren Jugendlichen in interkulturellen Kontexten verwiesen, die vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Problematik auch Verhaltensweisen aufweisen, die mit Störungen im öffentlichen Raum einhergehen und die Grenze zum Gesetzesbruch berühren. Insbesondere für einen/eine Interviewpartner/in betrifft dies vor allem die Gruppe der männlichen Jugendlichen, die mit provokativen und aggressiven Verhaltensweisen bis hin zu delinquenten Aktionen in ihrem Sozialraum auffällig werden.

„In den 90er Jahren hatten wir, als wir eine ganze Reihe von Kurden und Albaner betreut haben, oft Konflikte in der Einrichtung, aber vor allem auch im sozialen Umfeld, in dem auch sehr oft delinquentes Verhalten gezeigt wurde.“ (8)

Wie das Zitat verdeutlicht, handelt es sich bei diesem Konflikt im Vergleich zu anderen um weniger gravierende bzw. um solche, die vor allem in der Vergangenheit aufgetreten sind und Gegenstand der Konfliktbearbeitung waren.

Konflikte zwischen Familien und öffentlichen Institutionen

Neben der Beschreibung von sehr konkreten Konfliktarten und Problemlagen von Kindern, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund ist es der überwiegenden Mehrheit der Befragten darüber hinaus ein Bedürfnis gewesen, auf eine wesentliche Grundproblematik in Bezug auf Konflikte in interkulturellen Kontexten zu verweisen. Diese wird vor allem in der störanfälligen Verständigung zwischen Familien mit Migrationshintergrund und öffentlichen Institutionen gesehen. Hieraus lässt sich ein Handlungsbedarf nach interkultureller Öffnung von Verwaltungen und des Jugendhilfesystems im Besonderen ableiten.

In einem ersten Schritt berichten einige Befragte aus ihrer Zusammenarbeit mit Institutionen wie z.B. Kindertagesstätten, Schulen und Polizei von Schwierigkeiten im Umgang mit Familien, die eine Vermittlung bzw. moderierende Unterstützung von außen erforderlich machen. Vor diesem Hintergrund erreichen diese Befragten daher häufig auch Anfragen zur Sprachvermittlung oder konkreten Konfliktvermittlung.

„Und gleichzeitig gab es auch Anfragen von Institutionen, von Schulen und Kindergärten Sprachvermittlung zu übersetzen, zu dolmetschen oder Konflikte, wo die Fachleute in den Einrichtungen nicht mehr weiterkamen.“ (5)

In einem zweiten Schritt lassen sich dann Aussagen von fünf Interviewpartner/innen explizit auf einen Konflikt zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Jugendämtern bzw. dem Jugendhilfesystem insgesamt zuspitzen, der von diesen Befragten als grundlegend empfunden

den wird und in der Praxis deutlich wird. Dies lässt sich an besonderen Herausforderungen in konkreten Beratungssituationen mit Migrantenfamilien festmachen, in der die sprachliche Verständigung zunächst als vordringliches Problem erscheint. Dahinter steht jedoch auch – und dies heben die Interviewpartner/innen besonders hervor –, dass es auf beiden Seiten generell an einer gemeinsamen Ausgangs- und Wissensbasis von- und übereinander mangelt. Aus diesem Hinweis spricht die Erfahrung eines/einer Befragten, der/die im Rahmen seiner/ihrer Arbeit in einer Elterninitiative vielfach beobachtet hat, „dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund – ausgehend von ihren Erfahrungen im Herkunftsland – den Erziehungs- und Bildungsauftrag an die Bildungseinrichtungen abgeben. Es fehlt noch das Wissen und die Erfahrung dafür, dass Bildung ein langwieriger Prozess ist, dessen Verlauf das Elternhaus im Dialog mit den Institutionen weitgehend bestimmen kann. Seitens der Institutionen fehlt demgegenüber das Verständnis für die spezifischen Probleme und Belange der Migrantenfamilien. Zudem erschweren sprachliche Barrieren auf beiden Seiten den Verständigungsprozess.“¹³⁰ Dass aber gerade hierüber i.d.R. keine Kommunikation in der Beratungssituation stattfindet, hat das Entstehen bzw. die Verschärfung von Missverständnissen sowie die Aufrechterhaltung von Vorurteilen auf beiden Seiten zur Folge:

*„... dabei hat sich gezeigt, dass die Leute ein hohes Interesse an Beratung und Information sowie an der Mitwirkung ihrer Hilfen haben, aber die aktive Teilhabe ist eingeschränkt zum Teil aus sprachlichen Schwierigkeiten, daneben wissen die Leute ganz oft gar nicht, dass sie überhaupt ein Recht darauf haben, sich einbringen zu dürfen.“
(2)¹³¹*

Dies weist darauf hin, dass – wie es von einigen Befragten betont wird – „die deutsche Jugendhilfe keine angemessenen Hilfen und Zugänge für bzw. zu den Jugendlichen und ihren Familien bereit hält.“ (12) Dieser Befund findet sich auch in der Fachliteratur wieder, in der die Auffassung zum Ausdruck kommt, „dass universalistische Konzepte und die sozialräumliche Orientierung der Jugendhilfe alleine nicht ausreichen, um die Zielgruppe zu erreichen und ihr wirksam zu helfen.“¹³² Neben anderen wird auch dieser Aspekt im folgenden Kapitel zu den Ursachen für Konflikte in interkulturellen Kontexten differenzierter betrachtet.

Ursachen für Konflikte in interkulturellen Kontexten

Im Anschluss an die Beschreibung der verschiedenen Konfliktarten und -ebenen, die sich in der Zusammenarbeit mit den benannten Zielgruppen zeigen, wurden in einem weiteren Themenblock mit den Befragten mögliche Ursachen für die beschriebenen Konflikte in interkulturellen Kontexten erörtert. Dabei wurde nach der Einschätzung zu verschiedenen vorgegebenen Aspekten gefragt (kulturelle Herkunft, Migrationshintergrund, Sprache, Religion,

¹³⁰ Zitat entnommen aus der Vereins- und Projektbeschreibung der Elterninitiative im Internet.

¹³¹ Die Behauptung dieser Interviewpartnerin ist empirisch fundiert und lässt sich auf eine Nutzer/innenbefragung in einem Jugendamt in Süddeutschland zurückführen, die vor rund vier Jahren zu Projektbeginn durchgeführt wurde.

¹³² Gari Pavkovic: Interkulturelle Beratungskompetenz. Ansätze für eine interkulturelle Theorie und Praxis in der Jugendhilfe, in: Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (Hg.): Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Jugendhilfepreis 2000, Bonn 2000, S. 72.

Wertvorstellungen, Familie, soziales Umfeld), die aus Sicht der Interviewpartner/innen als Erklärungsmodelle für die dargestellten Konflikte fungieren können.

In diesem Zusammenhang wird zunächst der Kulturbegriff als solcher kritisch hinterfragt¹³³ und von den Befragten überwiegend als „sehr schwammig“ erlebt, insbesondere wenn in Einzelfällen beobachtete Verhaltens- und Handlungsweisen einer bestimmten sozialen Gruppe zugeschrieben werden. Hinzu kommt außerdem aus der Sicht einiger Interviewpartner/innen, dass Konflikte häufig Vermischungen von z.B. religions- bzw. migrationsspezifischen Anteilen mit entwicklungsspezifischen Anforderungen an Heranwachsende aufweisen, wodurch diese Konflikte zunächst kulturbedingt anmuten. Tatsächlich veranschaulichen sie hingegen die Komplexität persönlicher Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen, „zu deren Biografie eben u.a. auch die Migrationserfahrung (die eigene oder die der Eltern) gehört.“¹³⁴

„Es gibt eine Reihe von kulturell bedingten Konflikten, wie gesagt die Religion und die Stellung der Frau. Es gibt aber auch z.B. bei der Inobhutnahme der Mädchen auch Konflikte, wie sie auch bei deutschen Mädchen vorkommen, also die Pubertät, was die Loslösung vom Elternhaus anbetrifft. Das ist da auch so. Und dann vermischt sich das manchmal.“ (4)

Dies wird von einem/einer weiteren Interviewpartner/in zusätzlich unterstrichen, indem er/sie darauf hinweist, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten wahrscheinlich immer auch interkulturelle Anteile beinhalten, aber eben nicht nur:

„Die zu medierenden Konflikte werden zunächst einmal als Alltagskonflikte wahr- und angenommen. Kulturelle Anteile spielen dabei zwar immer eine Rolle, welche, muss jedoch im jeweiligen Fall herausgearbeitet werden.“ (3)

Ein Grundproblem solcher Fragestellungen liegt seiner/ihrer Meinung nach vor allem darin, dass hierüber bislang keine quantifizierbaren Aussagen getroffen werden können; es bedarf hierzu sowohl der Einzelfall bezogenen Evaluation als auch der verstärkten Forschung auf diesem Gebiet insgesamt. Gaitanides meint hierzu, „die meisten Probleme wie auch Lösungsperspektiven sind multifaktoriell bedingt, überlagern sich und befinden sich in Wechselwirkung. Von daher ist es unsinnig, sozialstrukturelle Faktoren gegen kulturelle auszuspielen. Jede Dimension beleuchtet einen Aspekt der Wirklichkeit.“¹³⁵

¹³³ Eine Definition des Kulturbegriffs wurde von der Interviewerin nicht vorgegeben.

¹³⁴ Franz Hamburger: Migration und Jugendhilfe, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe, München 2002, S. 7.

¹³⁵ Stefan Gaitanides: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit, in: Sozialmagazin 3/2003, S. 42-48.

Jugendspezifische Entwicklungsprobleme als Ursache von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Für die Mehrzahl der Befragten ist es in ihrer Arbeit wichtig, die konkrete Problematik der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien als Ausgangspunkt der Ursachenbeschreibung zu nehmen. „Ein kultureller Hintergrund der Konflikte, der besonders da herausragen würde, das ist weniger“ (9), wurde – inhaltlich gleich lautend – von mehreren Interviewpartner/innen konstatiert. Vielmehr handelt es sich vor ihrem Erfahrungshintergrund in erster Linie um Entwicklungsprobleme von Heranwachsenden, die sich nicht von denen deutscher Jugendlicher unterscheiden.

„Und dann, es sind pubertierende Teenager, das darf man nicht vergessen. Da denke ich, dass die meisten Konflikte, die da sind, so ganz typische Teenager-Konflikte oder pubertäre Konflikte sind, die mit dem kulturellen Hintergrund erst mal nichts zu tun haben.“ (10)

Für diese Befragten ist es in solchen Fällen eher notwendig, die spezifische Ausgangs- und Lebenssituation sowie die vorhandenen Ressourcen und Problemlösungsstrategien der Familien unabhängig von ihrer Nationalität oder Herkunft mit in den Blick zu nehmen, woraus sich für den Beginn der Hilfeplanung und -durchführung zunächst ganz andere Aspekte ergeben als die der Kultur.

„Ich würde sagen, dass die meisten Konflikte eher nicht mit Kultur zu tun haben, sondern mit der Sozialisation im Elternhaus, also was habe ich da gelernt, wie mit Konflikten umgegangen wird.“ (10)

Anpassungsprobleme und Identitätssuche von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft als eine Folge ihres Migrationshintergrundes

Insbesondere für einige Interviewpartner/innen ist zur Durchführung einer erfolgversprechenden Erziehungshilfe wichtig, dass sich die Fachkräfte die Migrationserfahrung ihrer Klientel und die damit verbundenen Konsequenzen bewusst machen. Dies stellt für sie eine voraussetzungsvolle Aufgabe dar. Es geht darum, das Entstehen von Konflikten in einem interkulturellen Kontext zu verstehen und nachvollziehbar machen zu können. Hierbei werden zunächst zentrale existenzielle Fragen benannt, die einerseits das Aufnehmen und andererseits die Anpassung an ein neues Leben in der Fremde für Ausländer/innen bzw. Migrant/innen erschweren.

„Aber auf der anderen Seite kumulieren sich die Problemlagen von diesen Familien, es ergeben sich Fragezeichen von Migranten und Migrantinnen auf ganz verschiedenen Ebenen. Also rechtliche Ebene, wirtschaftliche, familiäre, psychische, soziale, also verschiedene Schwerpunkte, zentrale Bereiche, wo Fremde hier erst mal in einer Wechselwirkung zusammen in der Gesellschaft leben, die natürlich Problemlagen mit sich bringen.“ (5)

Welche Anpassungsanforderungen sich damit weiterhin für die Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien ergeben, spiegelt das folgende Zitat wieder:

„Die müssen sich an ein bestimmtes Bild annähern, eine Vorstellung haben, was ist cool, so muss ich halt irgendwie sein und wenn die dann nicht in das Bild passen, dann werden sie sehr stark gehänselt.“ (7)

Für zwei weitere Interviewpartner/innen steht diese Beschreibung für die Identitätssuche von Kindern und Jugendlichen, die zudem ihren besonderen Migrationshintergrund in ihr entstehendes Lebens- und Selbstkonzept integrieren müssen. Dieser Entwicklungsprozess kann von Gefühlen der Wurzel- und Perspektivlosigkeit begleitet sein:

„Ich sage immer, die haben keine Wurzeln und keine Perspektiven. Die sind im luftleeren Raum.“ (9)

Sprache als Ursache des Zustandekommens von Konflikten in interkulturellen Kontexten

In den Interviews werden auch Aussagen zur Bedeutung der Aspekte Sprache als Gegenstand oder mögliche Ursache für das Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten getroffen.

Für einen/eine Befragte/n ist es wichtig, dass Sprache nicht per se als Problemaspekt angesehen werden kann, womit auf die Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes der Konfliktsituation verwiesen wird.

„Ja und Nein. Ich würde das als verschiedene Konflikte ansehen, nämlich Konflikte wo die Sprache eine Rolle spielt und Konflikte, wo die Sprache nicht so eine große Rolle spielt.“ (7)

Als typische Beispiele, in denen Sprache die zentrale Rolle innerhalb eines Konflikts spielt, werden von einigen Befragten Verständigungsprobleme angeführt, wie sie z.B. in Beratungssituationen mit Migrant/innen oder auch auf Elternabenden sichtbar werden:

„Das ist auch ein Problem bei Elternabenden, dass die Leute, die da hin kommen, die verstehen einfach nicht, was gesagt wird. Das ist ein Riesenproblem. Wie soll man die Leute erreichen.“ (7)

Ein/e Interviewpartner/in spitzt dies noch weiter zu: „Sprache ist generell ein ganz zentrales Moment für gelingende Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse.“ (2) Dabei erfolgt der Hinweis, dass über die sprachliche Verständigung nicht allein Informationen ausgetauscht werden, sondern auch „unterschiedliche Denkmuster eines Menschen“ (2) vermittelt werden. Ebenso erschwert die eingeschränkte Unkenntnis der Fremdsprache, dass Gefühle nicht deutlich zum Ausdruck gebracht werden können. Dies kann sich sowohl bei der Klärung von Konflikten als auch in sozialen Kontakten insgesamt nachteilig für die Betroffenen auswirken.

„Der Junge kann ja einigermaßen gut Deutsch, nur da fehlt eine bestimmte Komponente, die sich im emotionalen Bereich äußert. In sozialen Kontakten. Das ist dieser Sprachbereich, der ein bisschen fehlt. Er hat Schwierigkeiten, sich über seine Gefühlswelt mitzuteilen.“ (7)

An dieser Stelle folgt ein weiterer Hinweis des/der Befragten: Verständigungsprobleme sind mittlerweile auch innerhalb von Familien mit Migrationshintergrund zu beobachten, woraus sich Konfliktpotenziale in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ergeben können. Ein/e Interviewpartner/in führt dies u.a. auf unterschiedliche Bedingungen einer Elterngeneration zurück, die zum Zeitpunkt ihrer Migration nicht die Notwendigkeit gesehen hat, ausreichend und vorausschauend die Konsequenzen ihres möglichen Sesshaftwerdens in Deutschland für ihre nachwachsende Generation zu bedenken.¹³⁶

„Das ist eine lange Geschichte, das sind Sachen, die eigentlich bekannt sind. Also es sind ja sehr viele Arbeitsmigranten nach Deutschland gekommen, weil sie für ein paar Jahre kommen wollten, hielten es nicht für notwendig die Sprache zu lernen. In Deutschland haben sie gesagt, sie seien im Rotationssystem, sie gehen wieder nach Hause, sie brauchen die Sprache nicht. Sie sind für einfache Tätigkeiten vorgesehen, das reicht. All solche Sachen sind am Anfang alle versäumt worden.“ (4)

Dass dies jedoch kein einseitiger Prozess gewesen ist, betont ein/e Interviewpartner/in und verweist damit auf die Ausländerpolitik Deutschlands, die ihrerseits auf Signale verzichtet hat, diesen Menschen eine Perspektive in diesem Land aufzuzeigen.

„Da gab es eben auch die ganz klare Einstellung von Deutschland, dass es kein Einwanderungsland ist. Das waren die Signale an die Zuwanderer. ... Es sind niemals Signale ausgesendet worden, dass sie hier willkommen sind und dass sie hier dazugehören.“ (4)

Demgegenüber beschreibt ein/e Interviewpartner/in aus der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, dass die Sprache dann kein Konfliktmoment innerhalb der Einrichtung darstellen muss, wenn die Ausgangsbedingungen klar und transparent auf das Verbleiben im Einwanderungsland ausgerichtet sind.

„Also, was ich zunächst einmal sagen möchte, das oft im Zusammenhang gesehen wird. Ich glaube, dass die jeweilige Sprachkompetenz fast keine Rolle spielt. Wir handhaben das einfach so, dass wir sagen, wenn die Jugendlichen zu uns wollen und suchen hier nach einer Perspektive in Deutschland, dann ist die Amtssprache Deutsch. Wir machen mit denen auch ganz spezifische, über alle Sprachen hinweg, Sprachkurse.“ (8)

Im Vergleich zu den vorangegangenen Beispielen, die die Sprache durchaus als Konfliktmoment beschreiben, zeigt sich hier der Vorteil eines gemeinsamen Ziels zwischen der Einrichtung und ihrer Klientel. Hinzu kommt, dass diese Hilfeinrichtung das Angebot vorhält, über Deutschkurse eine gemeinsame Verständigungsbasis zu schaffen.

Hingegen zeigen sich auch in dieser Einrichtung Kommunikationsprobleme, die vornehmlich unter den zu betreuenden jungen Menschen auftreten. Diese sind zwar der deutschen Sprache mächtig, ihre Anwendung und Umsetzung ist aber nach wie vor durch unterschiedliche Kommunikationsstile der Muttersprache bzw. des Herkunftslandes geprägt.

¹³⁶ Vgl. Annette Treibel: Migration in modernen Gesellschaften, Weinheim/München 1999.

„Ich gehe einfach mal von der Situation jetzt aus in der Gruppe aktuell, eine Vietnamesin wird eher immer zurückhaltend oder überhaupt nicht konfrontierend argumentieren, gleichzeitig aber persönlich von einem großen Ehrgeiz geprägt sein. Das ist eine typische Situation. Wer in einer Gruppe lebt mit Afrikanern aus Somalia oder aus dem Sudan (...), die dann viel härter kommunizieren, aber gleichzeitig in ihrem sonstigen Verhalten sehr phlegmatisch sind. Sie stoßen da wirklich auf verschiedenen geprägte Kommunikationsstile.“ (8)

Auch wenn es zu dem Aspekt der Sprache als Konfliktursache oder -moment unterschiedliche Einschätzungen der befragten Expert/innen gibt, wird insbesondere aus der zuletzt genannten Aussage die Herausforderung an die Fachkräfte in den Einrichtungen der Erziehungshilfe deutlich, dass es „ohne das Eingehen auf die kulturell-kommunikative Ebene schlichtweg unmöglich ist, sozialpädagogische Beziehungsarbeit zu leisten, Lernprozesse zu initiieren und erfolgreiche Interventionsstrategien zu entwickeln.“¹³⁷

Zur Rolle der Familie

In Bezug auf diesen Aspekt sei einleitend angemerkt, dass sich die Befragten in ihren Schilderungen vor allem auf extrem belastete Familien beziehen, deren Kinder z.T. zudem gegen den Willen der Eltern in den Einrichtungen untergebracht werden. Zudem geht es diesen Interviewpartner/innen neben der Beschreibung besonderer Ausgangsbedingungen und restriktiver Erziehungsstile der ihnen bekannten Familien mit Migrationshintergrund vor allem darum, die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen, wie sie sie in den Einrichtungen erleben, zu schildern.

So ist die Familienausgangssituation oftmals gekennzeichnet von massiven psychosozialen Belastungen wie ein/e Interviewpartner/in mit folgendem Zitat verdeutlicht:

„Die Familien sind immer zusätzlich gestört. Die haben ein Problem mit psychischer Krankheit oder Delinquenz oder wenig Stabilität. Es gibt widersprüchliche Botschaften an die Kinder. Die Familie ist das ein und alles, aber sie gibt keinen Halt, weil sie völlig strukturlos ist.“ (9)

Dies geht oftmals – insbesondere in türkischen Migrantenfamilien – einher mit einem autoritären Erziehungsstil und rauem Umgangston, sodass Konflikte nicht ausgetragen werden, sondern über das Aussprechen von Strafmaßnahmen schnellstmöglichst beigelegt werden sollen.¹³⁸

„Es ist immer so, wie soll ich sagen, bei manchen Familien ist schon halt ein sehr aggressiver Touch drin, ob es verbal ist oder ob sich das auch in psychischen Sachen äußert, weil es einfach zur Erziehungsstruktur mitgehört. ... Und wenn es zu Hause dann auch noch so ist, dass ganz schnell zu Strafmaßnahmen oder Beschimpfungen

¹³⁷ Gaitanides, 2003, S. 42-48.

¹³⁸ Siehe hierzu neure Untersuchungen von Alamdar-Niemann (1992), Merkens (1997) und Toprak (2002).

gegriffen wird, anstatt Konflikte auszutragen oder andere Handlungsmöglichkeiten aufzudecken, dann ist das Verhaltensmuster ja ganz stark entsprechend geprägt.“ (7)

Obwohl die Beschreibung dieser Familienbeispiele wenig Aussicht auf Halt, Geborgenheit und Verständnis für das Aufwachsen eines jungen Menschen verspricht, ist die Bedeutung der Familie für das jeweilige Kind jedoch überaus hoch einzuschätzen:

„Heimlich, laufen hin, es ist keiner da. Sie klingeln, aber es macht keiner auf. Sie kommen zurück und sind enttäuscht. Die Kinder laufen sich echt die Füße wund auf der Suche nach den Eltern, die einfach nicht präsent sind.“ (9)

Ein/e Interviewpartner/in spricht in dem Zusammenhang von einer „Dominanz der Herkunftsfamilie“ (12)¹³⁹, die nicht allein für das Zustandekommen von Konflikten, die eine Hilfe zur Erziehung notwendig machen, verantwortlich ist, sondern gerade aufseiten der Kinder und Jugendlichen Gefühle der inneren Zerrissenheit zur Folge haben. Wie das nachfolgende Zitat zeigt, stehen die Kinder dabei weniger zwischen den Kulturen als vielmehr zwischen ihren Familien und der Einrichtung, da sie wissen, dass die Familie mit der Maßnahme nicht einverstanden ist und ihnen zugleich für den erfolgreichen Verlauf keine Unterstützung zukommen lässt.

„Die meisten Jugendlichen werden in den Einrichtungen als zerrissen und zwischen Familie und Hilfe hin- und hergerissen erlebt. Sie leiden massiv unter dem Erwartungsdruck der Familie, mit dem sie ständig von außen konfrontiert werden.“ (12)

Die Kinder haben demnach kaum eine Chance, sich perspektivisch auf die Hilfe einzulassen, sondern sind „einer solchen psychischen Belastung ausgesetzt, dass sie diese über Verhaltensauffälligkeiten und Gewalt ausagieren sowie oftmals psychosomatische Krankheitssymptome zeigen.“ (12)

Von diesen Befragten wird die beobachtete Problemlösekultur von Familien,¹⁴⁰ die sich nur innerhalb der Familien abspielt, als krankmachend und solche Entwicklungen verursachend beschrieben. Dabei werden Probleme nach außen hin verheimlicht, zugleich aber auch nicht mit den betreffenden Familienmitgliedern geklärt, da es sich bei den Konflikten mit den jungen Menschen häufig um Tabuthemen wie z.B. Sexualität handelt. Für diese/n Interviewpartner/in liegt daher die Vermutung nahe, „dass die Angst vor dem sozialen Tod in der Community, durch das Öffentlichmachen eines Familienproblems, stärker zu sein scheint als die Sorge um das Wohl des Kindes.“ (12)

Erschwerend kommt für die Kinder und Jugendlichen in diesen Familien hinzu, dass ihnen das Verhalten von männlichen Verwandten hinsichtlich dieser Fragen keine eindeutigen Orientierungshinweise und Vorbilder liefert.

¹³⁹ Die benannte Aufeinanderbezogenheit und ‚Dominanz der Herkunftsfamilie‘ insbesondere bei türkischen Migrantenfamilien wird von Gaitanides, 2003 und Toprak, 2004 u.a. auch mit einer ‚belastenden Minderheitensituation‘ begründet, in der sich diese Familien befinden. Sie meinen, dass die starke Zusammengehörigkeit, die in der Türkei keine besondere Bedeutung hat, und das extreme Kontrollverhalten auf die Kinder/Jugendlichen aus der Angst der Eltern resultiere, ihre innerfamiliäre Bindung würde durch die Migration bedroht.

¹⁴⁰ Eine Festlegung auf eine bestimmte Migrantengruppe erfolgt hier nicht. Im Einzelnen werden türkische, kurdische, arabische, nordafrikanische und libanesischen Familien als Beispiele benannt.

„Die Kinder sind damit quasi kontaminiert von dieser Ungerechtigkeit und wissen nicht mehr, was richtig bzw. geltendes Gesetz ist.“ (12)

Für die Befragten überrascht es daher nicht, dass es bei den Kindern und Jugendlichen aus solchen Familien zu massiven Ausbrüchen oder auch zu Respektlosigkeiten gegenüber weiblichen Erzieher/innen kommt, da sie vor diesem Erfahrungshintergrund „nur wenig Zutrauen in Autoritäten“ (9) haben.

Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen als Konfliktauslöser

Im vorangegangenen Abschnitt klingen eine Reihe von Aspekten an, die in einem engeren Zusammenhang mit dahinterstehenden unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Migrantenfamilien stehen. Von den Befragten werden hierzu Beispiele angeführt, die Anlass bzw. Auslöser von Konflikten in interkulturellen Kontexten, innerhalb einer betreuten Wohngemeinschaft oder auch in Kindertagesstätten, sein können.

„In einer Wohngruppe ist die Problematik jetzt eine ganz andere. Ein Alltagsbeispiel in einer Gruppe könnte z.B. sein, dass die verschiedenen Ethnien ganz unterschiedliche Vorstellungen über Zahnpflege, Sauberkeit und so haben.“ (8)

„Es stellt sich schon die Frage, wieso ist das so. Und dann schauen wir hin: Erziehung in Bezug auf ihr Schlafengehen, Essen, Fernsehkonsum, Selbstständigkeit, das kann man weiter ziehen. Wenn wir es nochmals differenzierter betrachten, können wir auf dieser Ebene schon Unterschiede sehen. In der Einstellung zu Natur, zu Kind, zu Erziehung allgemein. Diese unterschiedlichen Praktiken stellen sich in der Begegnung oder es scheinen erst mal Konflikte zu sein. Die passen nicht in das Bild der Erziehungsaufgaben von Kitas, von uns, wie wir sie hier haben.“ (5)

In diesem Zusammenhang wird vor allem von einem/einer Interviewpartner/in abschließend auf einen hohen Aufklärungsbedarf auf Seiten der Migrantenfamilien verwiesen. Dabei geht es ihm/ihr jedoch nicht um eine Abwertung der Vorstellungen in diesen Familien, sondern darum, diesen Kindern die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen wie deutschen Kindern, um „von den Ressourcen der Gesellschaft profitieren zu können“ (5).

Zur Bedeutung des Aspektes Religion

Die Frage nach der Rolle der Religion beim Zustandekommen von Konflikten in interkulturellen Kontexten hat ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten diesbezüglich keinen Zusammenhang sieht.

„Zwar kann ich es nicht empirisch belegen, aber aus der Erfahrung und Gesprächen mit Kollegen würde ich sagen, spielt die Religion weniger eine Rolle bei den Konflikten, vielmehr geht es um Alltagsverhaltensweisen, die als unerwünscht, Ärger produzierend erlebt werden.“ (3)

Darüber hinaus wird das Zusammenleben von Jugendlichen im Blick auf ihre unterschiedliche religiöse Zugehörigkeit in einer Einrichtung als sehr tolerant erlebt.

„Religion spielt überhaupt keine Rolle als Konfliktgegenstand. Wir haben z.B. Muslime in der Gruppe, die dann auch auf regelmäßige Gebetszeiten Wert legen. Es wird ohne Probleme von den anderen, die auch eine andere Religion haben, toleriert. Die haben überhaupt keinen Stress damit, den anderen wegen seiner Religiosität oder seiner Religionszugehörigkeit diskriminieren würde.“ (8)

Von einer/einem Interviewpartner/in wird diese mehrheitliche Einschätzung eingeschränkt, da ein mögliches Konfliktpotential des Aspektes Religion zum einen mit der Offenheit bzw. Verslossenheit der Familien zusammenhängt. Zum anderen damit, ob und inwiefern sich überhaupt Berührungspunkte zwischen Familien unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit ergeben, wie er/sie dies z.B. in einem Stadtteil in einer Großstadt beobachtet hat.

„Das kann sehr unterschiedlich sein. D.h. wenn die Kinder in dieser Schule, in einem Umfeld aufwachsen, wo der größte Teil Moslems sind und viele auch Araber und Türken. D.h. die haben auch nicht starke Berührungsflächen mit Deutschen, halt nur mit dem Lehrer quasi. Dann kommt es immer darauf an, wie die Eltern auch dazu stehen, mit der Berührungsfläche zu den Deutschen. Ich muss leider sagen, dass es oftmals eingeschränkt ist. Also die Araber bewegen sich sehr stark in ihren Kreisen.“ (7)

Daneben werden aber auch Beispiele aufgeführt, die Situationen schildern, in denen die Religion vordergründig zumindest den Anlass eines Konfliktes darstellt. Nachfragen eines/einer Interviewpartner/in haben allerdings gezeigt, dass Religion von Jugendlichen in interkulturellen Kontexten oft als Provokationsmittel und Quelle zum Schüren von Feindbildern eingesetzt wird. Mit ausgeübter Religiosität hat dies hingegen nichts zu tun, häufig liegt nicht einmal Basiswissen über die jeweiligen Religionen bei den Jugendlichen vor.

„Es ist häufig so, die verstehen gar nicht, was das alles eigentlich beinhaltet, weil es nicht so stark erklärt wird. Z.B. wissen die noch nicht einmal, dass der Prophet Mohammed heißt. ... Dann ist das Problem, dass manchmal ganz stark Feindbilder existieren. Die haben eine Vorstellung, Christen sind halt doofe Menschen, die machen nur die Moslems kaputt, aber haben eigentlich keine Ahnung, was das ist und was dahinter steht.“ (7)

Das implizite Konfliktpotential ist jedoch nicht zu unterschätzen und wirft an dieser Stelle Fragen auf, wie Familien mit Migrationshintergrund religiöse Werte an ihre Kinder vermitteln und welche Bedeutung diese für die Jugendlichen selbst haben.

Der Sozialraum als Austragungsort von Konflikten

Schließlich haben noch weitere Interviewpartner/innen Aussagen über die Bedeutung des Sozialraumes im Rahmen von Konflikten in interkulturellen Kontexten getroffen. Diese beziehen sich auf eine Großstadt in Deutschland, die wie keine andere Stadtbezirke mit „Ghettocharakter“ hat. Die damit verbundenen Effekte werden wie folgt umschrieben: Sicherheit

für eine Minderheit einerseits, die sich in der Fremde noch nicht angekommen fühlt, andererseits werden dadurch zugleich soziale Kontakte und die Möglichkeit, Beziehungen und Freundschaften zu Menschen der Mehrheitsgesellschaft aufzubauen, verhindert.

„Ich denke mir, man darf die geographische Umgebung und soziale Zusammensetzung der Stadtbezirke nicht vergessen. Wenn man an eine Schule geht, wo 90 % Ausländer sind, dann ist klar, dann hat man halt sein Umfeld dort. Ich denke mir, wenn es jetzt an einer gemischten Schule wäre (die Interviewpartner/in meint an dieser Stelle einen deutlich höheren Anteil deutscher Schüler/innen, Anm. d. Verf.), dann würden sicherlich auch andere Freundschaften entstehen.“ (7)

Zugangs- und Inanspruchnahmebarrieren zwischen Migrantenfamilien und Jugendhilfesystem

Einige Interviewpartner/innen beschreiben die Ursachen, die den Konflikt zwischen Familien mit Migrationshintergrund und dem Jugendhilfesystem, in diesem Fall auf den Bereich der Hilfen zur Erziehung zugespielt, beleuchten helfen. Unter der Überschrift Zugangsbarrieren lassen sich Aspekte anführen, die sowohl auf Seiten der Institution als auch auf Seiten der Familien vorzufinden sind.

Ein/e Interviewpartner/in benennt ein zentrales Grundproblem dieses Konfliktfeldes, das über die Auswertung öffentlicher Jugendhilfestatistiken offenkundig geworden ist und dem sich mittlerweile auch Forschung und Praxis zugewendet haben. So zeigt sich vielerorts, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vergleichsweise häufiger in stationäre und in Hilfen zum Kinderschutz denn in ambulante Hilfen vermittelt werden¹⁴¹. Aus seiner/ihrer Sicht „hat dies nichts damit zu tun, dass Migrantenfamilien problembelasteter sind.“ (2) Vielmehr zieht er/sie den Schluss, dass diese Zielgruppe zu spät von der Jugendhilfe erreicht wird. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich darin, dass eingeleitete Hilfen, die zu einer Herausnahme der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien führen, oftmals nicht auf die Akzeptanz der Erziehungsberechtigten stoßen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, beginnen bei Verständigungsproblemen, sind jedoch vor allem in gegenseitigen Vorbehalten, Vorurteilen und Unwissenheit voneinander begründet. Dies führen die Interviewpartner/innen u.a. darauf zurück, dass sich die Jugendhilfe insgesamt erst in Ansätzen einer interkulturellen Öffnung in ihrer Haltung und Angebotsstruktur zugewendet hat und bislang kaum Aufklärungsarbeit stattfindet.¹⁴²

Zwei Befragte führen Beispiele für innere Beweggründe von Migrant/innen an, warum sie sich gegenüber Hilfen von außen zurückhaltend bzw. abwehrend verhalten:

„Insgesamt ist der Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund schwierig. Hier herrschen viele Widerstände, die nicht mit Interessenlosigkeit gleichzusetzen sind, son-

¹⁴¹ Siehe hierzu auch den Abschnitt zur Ausgangssituation und Fragestellungen in der Einführung.

¹⁴² Siehe hierzu u.a. Gaitanides, 2003, S. 42-48.

dem gegenüber Ämtern mit Skepsis und innerfamiliären Wertvorstellungen, wie mit Problemen in der Familie umgegangen wird, einhergehen.“ (12)

Wie das Zitat verdeutlicht, teilen demnach viele Migrantenfamilien andere Problemlösestrategien zur Bearbeitung von innerfamiliären Konflikten. Weiterhin lässt sich hierzu anmerken: „In kollektivistischen und vor allem auch muslimisch geprägten Gesellschaften löst die Anmutung, Familieninternas nach außen zu tragen, Ängste und Befürchtungen aus, ..., bei denen eine Problemveröffentlichung nach außen als ‚Versagen‘ gilt.“¹⁴³ Hilfe von außen in Anspruch zu nehmen, kommt daher für sie nicht ohne weiteres in Frage, sondern ist mit großer Scham besetzt und wird mit Versagen im Hinblick auf die eigenen Ressourcen gleichgesetzt.

Während ein solches Verhalten in der Praxis häufig als mangelnde Kooperationsbereitschaft interpretiert wird, stehen dahinter jedoch oftmals tiefer liegende Ängste der Migrant/innen. Von einem/einer Interviewpartner/in wird dies mit der Metapher „innerer Mobilisierung in einer Vorphase der Integration“ (1) umschrieben, die als Schutzmaßnahme gegen Angriffe von außen in einer fremden Umgebung fungieren soll.

„Die ganze staatliche Sphäre wird von den Familien nicht als vertrauenswürdig, sondern als Verfolgung erlebt, sodass für diese Gruppe nur mehr die Familie als sicherer Ort in einem fremden Land erscheint.“ (12)

Aus den Schilderungen dieser Expert/innen lässt sich ableiten, dass sich diese Migrant/innen anscheinend noch im Migrationsprozess befinden und sich nicht integriert fühlen.¹⁴⁴

Konfliktbearbeitung – Konzeptionelle Handlungsansätze und konkrete Vorgehensweisen

In dem nachfolgenden Abschnitt geht es um die Frage nach dem konkreten Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Dabei werden auch Aspekte mit in den Blick genommen, die in den Schilderungen der Interviewpartner/innen zum Ausdruck kommen und folgende Fragestellungen berühren:

- Welcher Stellenwert wird dem Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten seitens der Institutionen eingeräumt? (Haltung gegenüber und Sensibilisierung für das Thema)
- Liegt zur Bearbeitung dieser Konfliktthemen ein Konzept zu Grunde und welches sind seine besonderen Merkmale?
- Wie gestaltet sich die konkrete Vorgehensweise in der Praxis und wie wird diese im Hinblick auf das Ergebnis der Hilfen eingeschätzt?

¹⁴³ Monika Kappel, Florian Strauss, Walter Weiterschan: Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens, München 2004, S. 34.

¹⁴⁴ Siehe hierzu auch den Abschnitt Deutungsmuster in diesem Kapitel.

Zur Aufbereitung des Materials bietet sich eine Differenzierung nach konzeptionellen Handlungsansätzen öffentlicher Jugendhilfeeinrichtungen (Jugendämter) und konkreten Vorgehensweisen in Einrichtungen freier Jugendhilfeträger an, da es sich bei den Befragten um Fachkräfte und Repräsentanten aus unterschiedlichen Institutionen mit verschiedenen Funktionen und Aufgabenbereichen sowie Zielgruppen handelt.

Konzeptionelle Handlungsansätze auf der Ebene der öffentlichen Jugendhilfe

Zunächst ist der Blick auf konzeptionelle Handlungsansätze auf der Ebene der öffentlichen Jugendhilfe im Bereich der Hilfen zur Erziehung gerichtet. Exemplarisch wird hierbei auf die Konzepte aus zwei Jugendämtern in Großstädten Süddeutschlands Bezug genommen, die als Beispiele für Good-Practice zur interkulturellen Öffnung bzw. Orientierung des Jugendhilfesystems vor Ort bezeichnet werden können¹⁴⁵. Für diese Konzepte gilt, dass sie in erster Linie nicht auf die methodische Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten ausgerichtet sind. Vielmehr geht es hierbei um institutionelle Voraussetzungsbedingungen, die einem solchen Ziel auf allen Ebenen und durch alle Strukturen einer Verwaltung, wie dem Jugendamt in diesem Fall, vorweg gehen müssen. Damit spielt an dieser Stelle die Dimension lernender Organisationen eine wichtige Rolle sowie die Frage, wie es gelingt, in komplexen, behördlich geprägten Strukturen Raum für entsprechende Reflexions- und Lernprozesse zu schaffen, die eine praktische Umsetzung auf der Arbeitsebene zur konkreten Konfliktbearbeitung ermöglichen.

Im Zentrum der beiden Konzepte stehen jeweils bestimmte Leitlinien und -ziele, die ähnliche Grundprinzipien aufweisen. In Bezug auf ihre Adressat/innengruppen unterscheiden sie sich jedoch darin, dass die Leitlinien des Jugendamtes Y für alle Handlungsfelder der Jugendhilfe relevant sind, im Jugendamt X dienen die Leitlinien und der dahinterstehende Prozess explizit der Weiterentwicklung und Qualifizierung des Hilfeplanverfahrens. Verbindend ist wiederum eine gemeinsame Ausgangslage, die sich zum einen auf rechtliche, fachliche und kommunalpolitische Grundlagen bezieht. Zum anderen werden die aus der (Migrations-) Geschichte Deutschlands hervorgegangenen Herausforderungen und Anforderungen als Verantwortung aller davon betroffenen staatlichen Organisationen verstanden. Dahinter steht im Besonderen ein Erkenntnisprozess, der sich in den Institutionen selbst vollzogen hat: „Die Zuwanderung von In- und Ausländern bringt notwendig neue Lebensformen und Lebensgewohnheiten in die Stadt. Daraus resultieren Risiken, aber auch Chancen einer multikulturellen Stadtgesellschaft, die anerkannt und aufgegriffen werden müssen“.¹⁴⁶ Daneben hat aber auch aus Sicht des Interviewpartners/der Interviewpartnerin des Jugendamtes X

¹⁴⁵ Beide Konzepte werden nicht in ihrer Vollständigkeit abgebildet. Ihre Darstellung ist fokussiert auf die Fragestellungen und Aspekte, die im Rahmen der Experteninterviews, mit zwei Vertreter/innen dieser Jugendämter besprochen wurden. Um die Interviews für den Leser/die Leserin in einen nachvollziehbaren Kontext zu stellen, wurden themenspezifische Konzeptpapiere und weitere Materialien der beiden Jugendämter bzw. Sozialreferate hinzugezogen.

¹⁴⁶ Aus den Leitlinien der Stadt X, S. 5.

„... grundsätzlich die Aufmerksamkeit dem Thema Migration gegenüber nicht nur in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren zugenommen, sondern migrationsspezifische Themen werden auch zunehmend stärker in der Jugendhilfe insgesamt thematisiert. ... Darüber hinaus war und ist das Jugendamt der Stadt X insgesamt sehr kundenorientiert ausgerichtet und hat ab einem bestimmten Punkt es sich selbst zur Aufgabe gemacht, ihre Angebotsstruktur zu modifizieren und um die themenspezifischen Aspekte zu ergänzen.“ (2)

Dieser Einsicht stimmt auch der/die Befragte des Jugendamts Y zu, der/die den beschriebenen Handlungsbedarf noch um einen weiteren Aspekt ergänzt und die Haltung des Jugendamts selbst zum Gegenstand macht.

„Der Bedarf war klar, da zum einen die Mehrheit der Nutzer der Hilfen Migranten sind und demzufolge die Notwendigkeit bestand, die Haltung der Verwaltung zu überprüfen.“ (1)

Im Hinblick auf den Entstehungsprozess der Leitlinien ist auf jeweilige Besonderheiten an den beiden Standorten hinzuweisen. Während im Jugendamt X die ehemalige Leitung selbst wichtiger Motor und Wegbereiter gewesen ist, ist es dem Jugendamt Y gelungen, alle an der regionalen Jugendhilfe beteiligten Institutionen zur gemeinsamen Erarbeitung der Leitlinien zu gewinnen.

„... Integration geht alle an. Eine interkulturelle Orientierung als Querschnittsaufgabe in allen Handlungsfeldern ist erforderlich. Die Leitlinien sind daher in diesem Sinne für alle Träger und Einrichtungen ein Orientierungs- und Handlungsmaßstab.“ (1)

Weiterhin braucht es aus Sicht von beiden Befragten speziell eingerichtete Fachgremien zum Thema interkulturelle Arbeit innerhalb der Ämter, die eine besondere Verantwortung für das Thema und die Prozesssteuerung übernehmen sowie konkrete Ansprechpersonen, die für die daran geknüpfte Koordination und Umsetzungsplanung zuständig sind.

Beide Jugendämter verbinden mit ihren Leitlinien dieselben Grundprinzipien bzw. Ziele und zwar, „ethnische Benachteiligung abzubauen, Ausgrenzung zu verhindern, Integration zu ermöglichen, die Entwicklung sozialer und kultureller Kompetenzen zu unterstützen und ein gewaltfreies Zusammenleben zu fördern ...“¹⁴⁷ Für die Übertragung auf das Jugendhilfesystem an diesen beiden Standorten bedeutet dies, die Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendhilfe um eine interkulturelle Perspektive zu erweitern. Diesem Ziel Rechnung zu tragen, sehen beide Jugendämter konkret darin, die bestehenden Regelangebote um spezialisierte Angebote für bestimmte Zielgruppen zu ergänzen, „wenn Betroffene dadurch ermutigt werden, Hilfen und Unterstützung in Anspruch zu nehmen.“¹⁴⁸

Hierfür haben beide Jugendämter unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. So sieht das Jugendamt Y als Schlüsselfaktor zum Aufbrechen der bestehenden Zugangsbarrieren eine

¹⁴⁷ Aus den Leitlinien des Jugendamtes X, S. 5.

¹⁴⁸ Aus den Leitlinien des Jugendamtes Y, S. 15.

systematisch angelegte interkulturelle Personalpolitik an¹⁴⁹. Dem Anspruch, interkulturelle Kompetenz bereit zu stellen, wird jedoch nicht allein über das Einstellen von Fachkräften mit Migrationshintergrund Rechnung getragen, was zudem häufig mit Dolmetscher-Kompetenzen gleichgesetzt bzw. verwechselt wird, sondern „Erwerb und Pflege interkultureller Kompetenzen sind ein ständiger Lernprozess für alle Fachkräfte, sowohl für Fachkräfte aus der Mehrheitsgesellschaft als auch für Fachkräfte mit Migrationshintergrund.“¹⁵⁰

Das Jugendamt X hat dagegen an der Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens angesetzt. Im Zentrum steht die Einführung und Anwendung eines Zusatzerhebungsbogens für die Sozialpädagogische Diagnose, der im Rahmen der Anamnese phase, also noch vor der eigentlichen Hilfeplanung, zum Einsatz kommt. Praktisches Ziel dieses Instrumentes ist es zum einen, eine Erhebung der Problemlage aus der Sicht aller Beteiligten und Akteure aufzunehmen und

„... gemeinsam (also mit den Fachkräften und den Familien mit Migrationshintergrund, Anm. d. Verf.) einen Weg zu finden, um auf der Grundlage dann einen Hilfeplan zu entwickeln, unter besonderer Berücksichtigung der Ressourcen der Familie und der Mitwirkungspflicht auf beiden Seiten zur Zielerreichung.“ (2)

Zum anderen stellt der Bogen ganz allgemein ein Arbeitsinstrument dar, dass „darauf verweist, was und wie überhaupt bei der Sozialpädagogischen Diagnose mit Migrant/innen nachgefragt werden soll, wer weiterhin einbezogen werden muss in dem Prozess wie z.B. Migrationsdienste oder auch Dolmetscher.“ (2)

Als übergeordnete Ziele dieses Ansatzes fasst dieser/diese Interviewpartner/in zusammen, dass es im wesentlichen darum geht, dass zukünftig Migrant/innen früher erreicht werden, auf einem Weg, der es ihnen ermöglicht, die dann eingeleiteten Hilfen zu verstehen und zu akzeptieren. Daneben geht es auch darum, die Fachkräfte wie auch das ganze Hilfesystem für die Belange von Migrantenfamilien zu sensibilisieren, im Speziellen für ihre oftmals als Widerstände erlebten Reaktionen auf Hilfe- oder Beratungsangeboten von außen.

Obwohl für beide Standorte eine Auswertung des begonnenen Prozesses zur interkulturellen Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe noch aussteht, lassen sich erste Effekte auf der Arbeitsebene festhalten: Angrenzende Projekte und Maßnahmen zur Sprachförderung, Anti-Aggressions-Trainings, verschiedene Vermittlungsmodelle zwischen Familien und Bildungsinstitutionen wie auch Projekte an Schulen sind ins Leben gerufen worden.

Für einen/eine Interviewpartner/in aus dem Jugendamt X bleibt die Arbeit an Haltungen von Menschen neben der Veränderung von Strukturen insgesamt „... ein langsamer Prozess, immer sind Widerstände und Vorbehalte von Fachkräfte da, aber (es gibt, Anm. der Verf.) auch solche, die eine hohe Sensibilität mitbringen bzw. dann entwickeln.“ (2) Das eigentliche Problem sieht z.B. Papkovic darin, dass Fachkräfte der Jugendhilfe Migrant/innen häufig als

¹⁴⁹ Es sei an dieser Stelle am Rande angemerkt, dass der Schwerpunkt dieses Jugendamtes in ein dreijähriges EU-Projekt zum Thema „Interkulturelle Personalentwicklung“ eingebettet ist.

¹⁵⁰ Aus den Leitlinien des Jugendamtes Y, S. 16.

eine fest umrissene Zielgruppe begreifen, die in der Beratungspraxis sozusagen „als Problem dazu kommen“. Für ihn ist „eine solche Einstellung die Spiegelung der gesamtgesellschaftlichen Haltung und der offiziellen Politik gegenüber den zugewanderten ethnischen Minderheiten.“¹⁵¹

Konkrete Vorgehensweisen in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung

In einem zweiten Schritt werden nun die verschiedenen Vorgehensweisen zur konkreten Konfliktbearbeitung in den interviewten Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung beschrieben. Auch hier zeigt sich, dass – je nach Zielgruppe, Konfliktart und Einrichtungskonzept – unterschiedliche Formen und Vorgehensweisen der Konfliktbearbeitung zum Einsatz kommen. Das heißt für den nachfolgenden Abschnitt, dass eine Auflistung methodischer Handlungsansätze nicht möglich ist, sondern diese müssen immer im Zusammenhang mit dem Kontext – Konfliktart und Zielgruppe bzw. Konfliktbeteiligte – gesehen werden.

Zu diesem Themenpunkt haben sich alle Interviewpartner/innen zur näheren Beschreibung ihrer Arbeitspraxis geäußert. Dabei fällt auf, dass keine Einrichtung spezielle Methoden zur Konfliktbearbeitung einsetzt¹⁵², sondern in erster Linie zwischen den Konfliktbeteiligten zu vermitteln versucht bzw. Beratungsgespräche mit bestimmten Gruppen führt. Dabei werden die Fachkräfte entweder aus sich selbst heraus aktiv, da der Konflikt in der eigenen Einrichtung offenkundig wird bzw. Gegenstand des Hilfeprozesses ist, oder sie werden von anderen Stellen bzw. Institutionen zur Unterstützung angefragt, um z.B. ein Konfliktgespräch zu moderieren.

Aus den Interviews geht weiterhin hervor, dass sich keine eindeutige Aussage zur Bedeutung des Aspektes Kultur bei der konkreten Konfliktbearbeitung herausarbeiten lässt bzw. hierzu z.T. unterschiedliche Aussagen von einigen Interviewpartner/innen getroffen werden. So zeigt sich bei allen beschriebenen Konfliktbearbeitungsverfahren, dass diese von westlich geprägten Annahmen und Grundprinzipien ausgehen, mit denen die Konfliktbeteiligten konfrontiert werden. Dass dies einen selbstverständlichen Ausgangspunkt zur Konfliktbearbeitung darstellt, wenn sich Migrant/innen für ein Leben in der deutschen Gesellschaft entscheiden, vertritt vor allem ein/e Interviewpartner/in.

„Die Form der Konfliktbearbeitung hat nichts kulturspezifisches. Wenn jemand in Deutschland Konflikte regelt, der wird es immer so sehen, plötzlich haben wir einen integrierenden Auftrag. Die müssen auch lernen, dass es um soziale Verhaltensweisen geht und auch soziale Konflikte untereinander, wie die in Deutschland geregelt werden.“ (8)

Demgegenüber stehen die Ausführungen von zwei weiteren Interviewpartner/innen, die dieser Auffassung nicht prinzipiell widersprechen, aber darauf verweisen, dass es unterschied-

¹⁵¹ Papkovic, 2000, S. 73.

¹⁵² Was jedoch nicht heißen soll, dass die befragten Einrichtungen keine Konzepte hätten, in denen interkulturelle Aspekte ihrer Arbeit bzw. Ausrichtung beinhaltet sind.

liche Streitkulturen gibt, die wiederum durch die spezifische Sozialisation insbesondere im Elternhaus geprägt sind. Aus ihrer Sicht kann der kulturelle bzw. migrantische Hintergrund von Familien nicht ausgeblendet werden. Im Besonderen sei dies bei Familien aus dem arabischen Sprachraum zu beobachten:

„Ich denke ja, aber im Hinblick eben, die sind so sozialisiert und was haben die gelernt zu Hause. Die wenigsten haben oder eigentlich keine haben gelernt, dass man zu Hause Konflikte verbal konstruktiv austragen kann. Also zu Hause gab es Schläge und die Meinung der Frauen wurde nie gefragt.“ (10)

Unerwähnt bleibt allerdings, ob und in welcher Form eine Verständigung mit den Konfliktbeteiligten über die verschiedenen Hintergründe und Vorerfahrungen bezüglich der Konfliktaustragung stattfindet und inwiefern sie über die Regeln des Verfahrens zur Konfliktbearbeitung in der Einrichtung aufgeklärt werden.

Nun wird ein Einblick in die konkrete Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten für den Bereich der Hilfen zur Erziehung gegeben, der sich auf der Grundlage der Interviews vor allem auf drei zentrale Konfliktfelder bezieht:

- Beratung und Unterstützung von Eltern, Kindern und Jugendlichen in der Familienhilfe;
- Maßnahmen zur Konfliktvorbeugung und -bearbeitung unter Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Einrichtungen der Erziehungshilfe;
- Vermittlungstätigkeiten zwischen Institutionen und Familien.

Beratung und Unterstützung von Eltern, Kindern und Jugendlichen in der Familienhilfe

Wie bereits in dem Abschnitt zu Konfliktarten und Ursachen beschrieben, nehmen aus Sicht der Befragten Erziehungsprobleme und individuelle Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den größten Raum ein. Interviewpartner/innen, die u.a. familienunterstützende Leistungen anbieten und daneben auch stationäre Wohneinheiten unterhalten, berichten ausführlich über ihre Maßnahmen und pädagogischen Vorgehensweisen zum Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten. Dabei wird als Auftrag und Ziel die Familienstabilisierung bei Erziehungsproblemen angesehen. Konkret geht es dabei um die Stabilisierung des Familiensystems ebenso wie um eine Sensibilisierung der Eltern im Hinblick auf das Wohl ihrer Kinder.

„Also der Ansatz in diesen Fällen ist immer die Erziehung der Eltern, sie da zu stärken, mit ihnen auch zu versuchen, wenn es irgendwie geht, dass sie auch mal versuchen, sich in Rollen oder in einen Perspektivwechsel einzugehen, sich mit der Situation ihrer Kinder zu beschäftigen. Sich mit den Widersprüchen zu beschäftigen.“ (6)

An dieser Stelle werden auch Zugangsbarrieren zu Eltern mit Migrationshintergrund von den befragten Einrichtungen zur Sprache gebracht, die sich aus ihrer Sicht verschiedenen Ebenen zuordnen lassen. So werden beispielsweise in einer Einrichtung zukünftig verstärkt eh-

renamtliche Dolmetscher bei Beratungsgesprächen hinzugezogen, sodass einem Grundproblem: Verstehen und sich selbst verständlich machen, begegnet werden kann.

Viel wichtiger noch als die Beseitigung von Sprachbarrieren stellt hingegen der notwendige Abbau von Ängsten auf Seiten der Eltern gegenüber der Hilfe dar.¹⁵³ Grundvoraussetzung hierfür ist das Verständnis für die Gefühle der Eltern auf Seiten der Fachkräfte. Die Eltern erhalten die Gelegenheit, ihre Ängste, die in der Auseinandersetzung mit ihren Kindern zum Entstehen von Konflikten beigetragen haben könnten, mit der Hilfe der Fachkräfte zu reflektieren.

„Man kann die Eltern darüber stärken, in dem man mit ihnen versucht, zu reflektieren, warum sie bestimmte Sachen wichtig finden. Welche Ängste haben sie, wenn sie bestimmte Sachen von ihren Kindern fordern. Meistens sagen eine Vater oder eine Mutter, dass sie nicht wollen, dass ihre Tochter ausgeht. Aber da noch einmal mit ihnen zu gucken, warum wollen sie das nicht, was steckt dahinter.“ (6)

Es wird weiterhin geschildert, dass es sich hierbei insgesamt um einen sehr sensiblen Bereich handelt: Die Fachkräfte nehmen Vorbehalte gegenüber dem Hilfesystem insgesamt vonseiten der Eltern mit Migrationshintergrund wahr, erhalten aber auch von diesen Signale, als „Konkurrenz“ erlebt zu werden.

„Wir appellieren, wir laden ein, wir gehen hin, wir erklären, dass wir keine Konkurrenz zur Familie sind, dass das Kind trotzdem die Eltern weiterhin braucht.“ (9)

Dass diese Befürchtung nicht unbegründet ist, zeigt das Beispiel aus der Arbeitspraxis eines/einer Interviewpartners/in als Familienhelfer/in, dem/der es nach mehrmaligen erfolglosen Versuchen des Vaters gelungen ist, einen männlichen Jugendlichen zum gemeinsamen Gespräch mit der Familie zu bringen. Es verdeutlicht weiterhin, welche Herausforderungen und auch Stolpersteine mit der Mittlerrolle einer Fachkraft in diesem Aufgabengebiet einhergehen.¹⁵⁴

„Das ist eigentlich ein sehr negatives Beispiel. Weil sie können sich vorstellen, was nachher mit dem Vater passiert. ... Der Vater hat immer weniger zu melden. Für den Jugendlichen ist es nämlich ein Triumph, dass er sagt, siehst du Alter, du hast mir nichts mehr zu sagen. ... Das ist genau, wo diese Mittlerrolle, also das darf einfach nicht passieren. Wir wollen für die Eltern eine Unterstützung sein, aber wenn man in diesem Feld agiert zwischen Eltern und Kindern, da passiert es ganz schnell, dass man mit einer Mittlerrolle die Eltern raustreibt und das sie nicht mehr ernst genommen werden von ihren Kindern.“ (6)

Die Bearbeitung von individuellen Problemen und Konflikten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesen Einrichtungen der Familienhilfe hat ebenso deren Stabilisierung zum Ziel, der Aufbau von Alltagsstrukturen erhält Priorität. Über die Strukturierung

¹⁵³ Vgl. Sorg, 2002, S. 24.

¹⁵⁴ Siehe hierzu auch Ahmet Toprak: Türöffner und Stolpersteine. Woraus Sie in der interkulturellen Elternarbeit achten sollten, in: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.: Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München 2004, S. 60-74.

des Tagesablaufs, der Kontaktaufnahme zu Schulen und möglichen Ausbildungsstätten, der Organisation der Freizeitgestaltung usw. soll den jungen Menschen insgesamt, aber vor allem Mädchen, die von Gewalt und Unterdrückung bedroht sind, Normalität und Sicherheit vermittelt werden, bevor schrittweise ihre Selbstständigkeit erarbeitet werden kann.

„Sie erst mal so sicher zu machen, dass sie auch ein Gefühl der Sicherheit bekommen, dass sie wirklich geschützt sind und weg von dieser fiktiven Allmacht, die sie ihren Vätern zusprechen. Dabei ist es hilfreich, wenn man möglichst schnell einen Alltag hinbekommt in Form von Schule, Ausbildung, Praktikum. Also wir versuchen die Mädchen schnell in so eine Alltagsstruktur reinzubekommen.“ (10)

In einer anderen Einrichtung wird zu Beginn der Hilfe zunächst an der sogenannten „Problemerkennung“ gearbeitet. Dabei wird darauf geachtet, dass das Herausarbeiten der Ursachen bzw. Einzelaspekte des Konflikts nicht als zusätzliche Stigmatisierung von den Jugendlichen erlebt wird.

„Das ist immer so ein Widerspruch, in dem man sich bewegt. Gehe ich zu den türkischen Jugendlichen hin und sage, ‚hier, ein Teil deiner Probleme hat damit zu tun, dass Deine Eltern nicht richtig integriert sind und dass du Sprachschwierigkeiten hast und dass du kein klares Bild von Herkunft und Zukunft hast‘. Dann fühlt er sich natürlich marginalisiert. Der wird wütend. Ich kann so nicht kommen. Gleichzeitig ist es aber ein Teil des Problems. Denn wir arbeiten zu Beginn mit unseren Jugendlichen häufig zunächst einmal an der Problemerkennung.“ (9)

Vor diesem Hintergrund wird in der jeweiligen Herkunftsgeschichte der jungen Migrant/innen nach Ressourcen und Bezügen gesucht, die „für den Nutzen der Jugenderziehung Bestand haben“ (9). Dies kann in Einzelfällen, wie ein/e Interviewpartner/in berichtet, auch die Wiederaufnahme von Kontakten oder Reisen ins frühere Heimatland sein, um diesen Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Herkunftsgeschichte aus eigener Perspektive nachzuvollziehen.

Während die befragten Einrichtungen keine speziellen Methoden zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten anwenden, lässt sich bei allen Einrichtungen der Situationsansatz in ihrer Arbeit erkennen. „... Wichtig ist in dem gesamten Kontext zu wissen, dass die Migrantenbevölkerung ebenso wie die Mehrheitsbevölkerung nicht homogen ist, sondern die Heterogenität der Migranten und Migrantinnen bzw. Migrantenfamilien ihr zentrales Merkmal ist. Daher wird es in der Praxis immer darum gehen, das professionelle Handeln auf konkrete Menschen mit konkreten Ressourcen in einem konkreten Kontext abzustimmen.“¹⁵⁵

¹⁵⁵ Süzen, 2006, S. 6.

Maßnahmen zur Konfliktvorbeugung und -bearbeitung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Einrichtungen der Erziehungshilfe

Zwei Interviewpartner/innen, die in Wohnprojekten tätig sind, die sowohl gemischt geschlechtlich als auch in Bezug auf die Herkunft der Jugendlichen sehr heterogen zusammengesetzt sind, beschreiben die Konflikte zwischen den Jugendlichen in ihren Einrichtungen im Großen und Ganzen als für Wohngemeinschaften und jugendtypische Konflikte. Problematisch erscheinen dagegen die Bedingungen, unter denen die Jugendlichen versuchen ihre Konflikte auszutragen, was oftmals jedoch eher eine Konflikteskalation begünstigt denn aufhält. Eine mögliche Erklärung sieht ein/e Interviewpartner/in vor allem in den unterschiedlichen Kommunikationsstilen und erlernten Konfliktaustragungsformen der Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft.

„Also auch vermitteln und Verständnis im Sinne von Mediation auch irgendwo erklären und anleiten, damit die Jugendlichen untereinander auch sich besser verstehen. Das war für uns, als wir mit der Arbeit angefangen haben, so Anfang der 90er Jahre, ... zuerst einmal ein Erkenntnisprozess, den wir durchlaufen mussten bis wir erkannt haben, ich sage das jetzt mal so ein bisschen lapidar, alle Leute funktionieren nicht gleich, wenn es um Kommunikation geht.“ (8)

Dies hat nach einem Erkenntnisprozess in dieser Einrichtung zur Einführung verschiedener, sich gegenseitig ergänzender Maßnahmen geführt, die sich bewähren. Neben Vermittlungsgesprächen, forciert und angeleitet durch die betreuenden Fachkräfte selbst, setzt diese Einrichtung vor allem auf Teamgespräche der Jugendlichen in den Wohneinheiten, die explizit auch einen präventiven Ansatz verfolgen und konfliktvorbeugend wirken sollen.

„Für uns ist zunächst in so einer Jugendhilfeeinrichtung wichtig, möglichst präventiv zu arbeiten. Wir haben also einen ganz festen methodischen Ansatzpunkt. Das nennt sich jugendliche Teams. Die Mitarbeiter machen ihre Teams und die Jugendlichen machen dann in Begleitung von Mitarbeitern auch Teams, in denen sich die Betroffenen regelmäßig, mindestens einmal in der Woche austauschen müssen über das, was es an Konflikten in der Gruppe gibt und das unter einem präventiven Ansatz. ... Das passiert einfach durch Partizipation. ... Damit wird viel Konfliktpotential zunächst einmal im Vorfeld aufgefangen. Latente Konflikte werden dann auch angesprochen.“ (8)

Vermittlungstätigkeiten zwischen Institutionen und Familien

Zu Vermittlungstätigkeiten zwischen Institutionen und Familien kommt es, wenn z.B. aus der Sicht von Behörden oder Bildungsinstitutionen mit Migrantenfamilien keine Verständigung mehr möglich ist. Zentral erscheint hierbei, dass es unterschiedliche Erwartungshaltungen gibt, die nicht transparent gemacht werden. Oft löst dies bei Migrant/innen das Gefühl von Überforderung aus, das in vielen Fällen zu defensivem Verhalten führt.

„Wir haben das Problem häufiger mit Schule. Da gibt es viele Konflikte, wo wir in eine Art Mediator-Rolle geraten. Einfach weil Schule ein bestimmtes Anforderungsprofil

hat an die Eltern, denen die Eltern dann nicht genügen. Das ist ein schwieriges Feld.“
(6)

Die gemeinsame Kommunikationsbasis bricht weg. Diese soll über das Einschalten eines Migrationdienstes oder einer Fachkraft aus einer für die Familie zuständigen Einrichtung als neutrale, vermittelnde Person wiederhergestellt werden. Die Interviewten sehen sich damit in einer nicht selbstgewählten Mediatoren- oder Moderatorenrolle sowie mit der Erwartung der Konfliktbeteiligten konfrontiert, eine geeignete Gesprächsatmosphäre für die Wiederaufnahme des Aushandlungsprozesses schaffen zu müssen.

„Diese Informationsdefizite auf beiden Seiten versuchen auszugleichen, damit man auch versteht. Also verstehen und verstanden werden, das ist ein wichtiger Aspekt.“
(4)

Darüber hinaus tragen sie aber auch zur Problemanalyse bei, was die Interviewten aus ihrer Rolle heraus als problematisch ansehen. Der Notwendigkeit kommen sie aber dennoch nach, bis die eigentlichen Akteure die weiteren Handlungsschritte dann wieder selbstständig gehen können.

„Unsere Aufgabe liegt nicht darin, dass wir die Haupttätigkeit übernehmen, sondern vorsichtig zu sagen, okay einmal kommt die Sprachebene, wir übersetzen da, schauen wie weit wir über die Familie erfahren, um was es da genau geht, also wo ist das Problem, wie können wir das Problem transferieren. Und wenn ein Stück weit Problemanalyse da ist, dann ist so die Frage, wie geht es weiter, wie kann man noch vermitteln. ... Das ist jetzt nicht so, dass wir die Situation als Fachkraft bereinigen, sondern vermitteln, übersetzen und einfach klare Fronten schaffen, sodass dann auch die Aktivitäten und die nächsten Schritte von den jeweiligen Hauptakteuren gegangen werden können.“ (5)

Deutungsmuster

Im folgenden Abschnitt geht es nun in zusammenfassender Form um die Darstellung der Herausarbeitung der Deutungsmuster der befragten Expert/innen. Die Ausführungen beziehen sich dabei auf die beschriebenen Konflikte, ihre Ursachen- und Erklärungsmodelle sowie auf die entsprechenden konzeptionellen wie auch konkreten Handlungsansätze, die in der Praxis der Interviewten zum Einsatz kommen.

Konflikte der Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind „Alltagskonflikte“

Wie die Benennung und Kommentierung der beschriebenen Konflikte gezeigt hat, sind diese aus der Perspektive der Expert/innen überwiegend nicht kulturell bedingt. Aus ihrer Sicht haben die Migrantenfamilien bzw. ihre Kinder und Jugendlichen Probleme und Konflikte, die sich im Wesentlichen nicht von denen deutscher Familien unterscheiden. Die Konflikte, die entweder Anlass der Hilfe sind oder die sich in den Einrichtungen selbst zeigen, werden

daher von den Befragten als „Alltagskonflikte“ wahrgenommen. Ob und welche kulturellen Anteile dabei eine Rolle spielen (können), muss dann – so der Tenor der Interviewten – im Einzelfall herausgearbeitet werden.

„Dominanz der Herkunftskultur“

Wenn es um das Verstehen der einzelnen Konflikte als Voraussetzung ihrer Bearbeitung geht, wozu immer Aspekte wie Sozialisationserfahrungen und Familienstrukturen etc. in den Blick genommen werden, dann kann der jeweilige Migrationshintergrund bzw. Migrationsbezug für alle Expert/innen zum Bedeutungsträger insbesondere für die Probleme und Konflikte, die diese Kinder und Jugendlichen haben oder machen, werden. Deutlich wird dies an dem Aspekt der Rolle der Familie. Die Befragten sprechen von einer „Dominanz der Herkunftskultur“: Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem autoritär-restriktiven Erziehungsstil machen z.T. negative Sozialisations- und Beziehungserfahrungen und entwickeln durch den psychischen Druck während des Hilfeverlaufs Schuldgefühle. Beschriebene Grenzüberschreitungen, Regelverletzungen sowie Provokationen und Nichtachtung von Autoritäten stellen für diese Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals Ventil und zugleich Ausdrucksmittel alternativer Konfliktaustragungsformen dar.

Verunsicherung und Rückzugsverhalten von Migrantenfamilien als Schutzmaßnahme gegen institutionelle Angriffe

Ein weiteres markantes Deutungsmuster bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Migrantenfamilien und öffentlichen Institutionen. Die befragten Expert/innen nehmen einerseits bei Kolleg/innen und Fachkräften anderer Institutionen den Vorwurf mangelnder Kooperationsbereitschaft von Migrant/innen wahr, was häufig als Desinteresse der Zugewanderten interpretiert wird. Oft werden sie in solchen Fällen als Vermittler/innen mit der Erwartung herangezogen, eine Verständigungsgrundlage (wieder)herzustellen und – wie dies die Befragten erleben – die Migrant/innen zur Kooperation zu bewegen.¹⁵⁶ Die Interviewpartner/innen betrachten dies jedoch nicht als ihren Auftrag, noch entspricht es ihrem Selbstverständnis. Für die Befragten zeigt sich hier eine defizitorientierte Haltung Migrant/innen gegenüber.¹⁵⁷ Des Weiteren interpretieren sie die fehlende Kooperation der Migrant/innen als Indiz für die generelle Störanfälligkeit der Kommunikation zwischen Migrant/innen und Institutionen, die als zwei Unbekannte aufeinandertreffen. Darüber hinaus resultiert für sie aus der fehlenden Uninformiertheit der Migrant/innen über das Jugendhilfesystem, Verwaltungsabläufe usw. ein nachvollziehbares Rückzugsverhalten, gepaart mit Gefühlen der Verunsicherung, Angst und Fremdheit.

¹⁵⁶ Vgl. Christian Büttner: Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, Frankfurt a. M. 2005.

¹⁵⁷ Vgl. Neval Gültekin: Interkulturelle Kompetenz in der Jugendhilfe, in: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hg.): Kulturkonflikt? Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe, München 2003, S. 29.

Berücksichtigung unterschiedlicher Kommunikationsstile und Streitkulturen als Eckpunkte gelingender Konfliktbearbeitung

In Bezug auf die Rolle und die Berücksichtigung kultureller Anteile bei der konkreten Konfliktbearbeitung sind von den Expert/innen unterschiedliche Aussagen getroffen worden, sodass sich hier unterschiedliche Deutungsmuster identifizieren lassen. Eine Position weist auf den Kontext der Konfliktbearbeitung hin, der in erster Linie durch die Einrichtung, den Hilfeprozess und westlich geprägte Konfliktbearbeitungsverfahren gekennzeichnet ist. Kulturelle Aspekte spielen dabei keine Rolle. Das Vorgehen wird als selbstverständlich anerkannt sowie als transparent und als Beitrag eines integrierenden Auftrages angesehen. Andererseits wird dieser Position nicht grundlegend widersprochen, aber auf eine wichtige Ausgangsbedingung für gelingende Konfliktbearbeitung aufmerksam gemacht. Für einige Expert/innen stellt die Berücksichtigung unterschiedlicher Kommunikationsstile und Streitkulturen einen zentralen Eckpunkt dar, auch wenn es sich hierbei um Kinder und Jugendliche handelt, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind.

Rahmenbedingungen - förderliche und hinderliche Aspekte bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten

Im folgenden Abschnitt werden von den Befragten ganz konkrete förderliche und hinderliche Bedingungen benannt, die die konkrete Konfliktbearbeitung positiv oder negativ beeinflussen können. Entgegen der möglicherweise vorhandenen Erwartung liefern die unter dem Abschnitt „Förderliche Aspekte“ zusammengefassten Ergebnisse nicht nur eine Beschreibung gelingender Praxis, sondern vielmehr werden – ebenso wie in dem Abschnitt „Hinderliche Aspekte“ – bedeutungsvolle Voraussetzungen hervorgehoben, die für den Weiterentwicklungsbedarf dieses Handlungsfeldes als zentral anzusehen sind.

Förderliche Aspekte

Zur Frage nach Bedingungen, die die Arbeit der Interviewten befördern, haben sich insgesamt sechs Expert/innen geäußert. Dabei wurden insgesamt vier unterschiedliche Themenbereiche angesprochen, die aus Sicht dieser Befragten bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung von zentraler Bedeutung sind.

Förderliche Aspekte in der Personalentwicklung von Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung

In Bezug auf den Themenbereich der Personalentwicklung spielen aus der Sicht der Interviewpartner/innen vor allem vier Aspekten eine besondere Rolle, denen auch im Hinblick auf die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine entwicklungsfördernde Wirkung zugeschrieben wird.

So betont eine/ein Befragte/r, dass sich die Arbeit in ihrer/seiner Einrichtung vor allem durch Kontinuität in der personellen Besetzung auszeichnet. Die erfahrenen Mitarbeiter/innen bringen eine besondere Sensibilität für das Arbeitsfeld – die Arbeit mit minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen – mit und sind selbst um kontinuierliche Weiterqualifizierung bemüht.

„Wir haben in der Gruppe zunächst einmal sehr, sehr viel Kontinuität in der personellen Besetzung. Also die Mitarbeiter, die dort jetzt tätig sind in der Gruppe, sind alle schon sehr lange da, sind alle sensibilisiert und besuchen dann auch spezielle Fortbildungen, um interkulturelle Kompetenz will ich mal sagen, zu erwerben und arbeiten auch in Arbeitskreisen mit.“ (8)

Aus seiner/ihrer Sicht steht dies auch in einem Zusammenhang mit einer besonderen inneren Haltung der Mitarbeiter/innenschaft, sich mit der spezifischen Lebenssituation und Herkunftsgeschichte der Migrant/innen auseinandersetzen zu wollen.

Weitere Anmerkungen beziehen sich auf die Vorteile gemischter Teams. Ein förderlicher Aspekt wird dabei u.a. darin gesehen, dass muttersprachliche Mitarbeiter/innen bei Bedarf zur Unterstützung in Konflikt- oder Beratungsgesprächen angesprochen und hinzugezogen werden können.

„Wir haben auch einen iranischen und türkischen Lehrer an unserer (einrichtungseigenen, Anm. d. Verf.) Schule. Und da kann man schon einmal nachfragen zur Unterstützung, dass sie mit uns ins Gespräch reingehen und dieses System z.B. erklären.“ (9)

Darüber hinaus ergibt sich für eine/einen andere/n Interviewpartner/in aus den gemischten Teams, dass die Jugendlichen neue Vorbilder oder auch Identifikationsmöglichkeiten neben ihren in der Sozialisation erfahrenen Lebenskonzepten erleben können.

„Und so Rollenbilder. Es gibt eine Kollegin, die ist verheiratet und hat ein Kind. Und es gibt eine, die ist Türkin, aber Mitte/Ende 30, immer noch nicht verheiratet und keine Kinder. Also so ein bisschen die Klischees, die die auch haben, durch unser Team aufzubrechen, um einfach verschiedene Identifikationsflächen je nach Bedarf zu bieten, ist sehr, sehr positiv.“ (10)

Auch unter dem Aspekt der Kundenorientierung eröffnet sich für diesen/diese Interviewpartner/in für die Jugendlichen wie für alle anderen Klient/innen die Möglichkeit, selbst entscheiden zu können, welcher Fachkraft sie sich zuwenden und anvertrauen wollen.

„Klar haben die manchmal diese Schubladen. Genauso kommen aber auch welche, die sagen, ich habe so schlechte Erfahrungen mit Türken gemacht, ich will mich nie mehr Türken anvertrauen. Also das gibt es genauso. Dadurch gibt es einfach für jedes Mädchen das Passende. Es ist daher wichtig, dass es diese Vielfalt auch im Team gibt.“ (10)

Pavkovic fasst die Vorteile gemischter Teams wie folgt zusammen: „Interdisziplinär und interkulturelle ausgerichtete Teams ermöglichen die kreative Auseinandersetzung von heterogenen Fachleuten mit ihren verschiedenen Denk- und Arbeitsweisen. Im interkulturell reflektierenden Team werden die von verschiedenen Experten geforderten Fähigkeiten gefördert

... . . . interkulturelle Teamkonstellationen können die einzelfallbezogene Beratungsarbeit mit deutschen und nichtdeutschen Familien auf vielfältige Weise fördern ...¹⁵⁸

Eine Einschränkung erfährt die Hervorhebung des förderlichen Aspektes gemischter Teams von zwei Interviewpartner/innen dadurch, dass die Personalentwicklung, insbesondere von kleinen Erziehungshilfeeinrichtungen, nicht immer der sich ständig verändernden Zusammensetzung der zu Betreuenden angepasst werden kann.

„Sie müssen sich vorstellen: Es sind jetzt 14 Jahre, in denen wir diese Arbeit machen, da haben wir ziemlich genau 50 verschiedene Ethnien oder Nationalitäten erlebt. Da können sie sich von der Personalbesetzung her gar nicht jeweils anpassen. Die Mitarbeiter müssen allgemein in der Lage sein, auf die jeweiligen Kinder und Jugendlichen eingehen zu können.“ (8)

Dahinter steht auch die Erfahrung, dass nicht per se über das Vorhandensein von muttersprachlichen Mitarbeiter/innen interkulturelle Kompetenz für die Arbeit in der Einrichtung gewährleistet ist.

„Also, wir finden diese interkulturell besetzten Teams sehr wichtig, wobei auch klar ist, dass sowohl die deutschen Kolleg/innen interkulturelle Kompetenzen haben müssen als auch die Migrant/innen. Also nicht jede Migrantin hat interkulturelle Kompetenzen.“ (10)

Resümierend bedeutet dies, wie Gaitanides es deutlich zum Ausdruck bringt, dass „die äußerliche Mischung noch keine hinreichende Voraussetzung dafür ist, dass es zu einem fruchtbaren Austausch und Synergieeffekten kommt. Interkulturelle Teamentwicklung muss methodisch betrieben werden und setzt auch ein strukturelles Machtgleichgewicht durch paritätische Besetzung und die Förderung der Aufstiegschancen für Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund voraus“.¹⁵⁹

Zur Konfliktkultur in den Einrichtungen

„Förderlich ist, denke ich, unsere Konflikt- und Streitkultur hier. Also wir setzen uns dann in solchen Situationen ganz viel zusammen und es wird so lange geklärt, bis alle zufrieden aus der Runde gehen können.“ (10)

Es ist in diesem Mädchenwohnprojekt gelungen, über regelmäßig durchgeführte Gruppengespräche eine Streitkultur zu etablieren, mit der Konflikte offen angesprochen und ausdiskutiert werden können, bis diese für alle Beteiligten geklärt sind. Förderlich wird dabei im Besonderen das Vorhandensein von Vorbildern bzw. „alten Hasen“ (10) in den Einrichtungen für die Klient/innen angesehen, die z.T. als Regulativ fungieren, aber vor allem anderen Einrichtungsmitgliedern Mut machen, sich offen über Unmut u.ä. zu äußern.

¹⁵⁸ Pavkovic, 2000, S. 79.

¹⁵⁹ Gaitanides, 2003, S. 42-48.

„Diese Runden sind sehr anstrengend. Die lernen aber wahnsinnig viel dabei und schaffen es auch, dann im Verlauf dieser Zeit dies ohne uns Betreuer untereinander nach solchen Regeln zu lösen. Da hilft es oft, dass es eben alte Hasen gibt, die die Streitkultur bei uns schon kennen oder die sich dann auch gegenseitig stärken. So ein Lernen am Modell und Vorbildlernen ist sehr positiv, macht das Arbeiten leichter und trägt insgesamt zu einem positiven Klima bei.“ (10)

Kooperation mit Eltern

„Ohne gute Kooperation mit dem Elternhaus ist ein Abbruch vorprogrammiert“ (12). So bringt es ein/e Expert/in auf den Punkt, um zu verdeutlichen, wie entscheidend dieser Aspekt für eine erfolversprechende Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten, vor allem im Hinblick auf die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ist. Es ist ein dynamischer Prozess, in dem sich Eltern, insbesondere Mütter für ihre Kinder engagieren, wenn es in der Einrichtung gelingt, ihr Vertrauen für die Hilfe und die damit verbundenen formalen Schritte zu gewinnen.

„Nein, es ist ganz klar, es ist ein dynamischer Prozess und es ist sehr wichtig, die Leute zu gewinnen und wenn sie Vertrauen haben und wenn sie sagen, hier, die wissen das, die sind mit dabei, dann sind sie auch bereit, etwas zu akzeptieren. Viele, das ist auch die Erfahrung, Eltern, vor allem Mütter sind sehr offen, sehr bereit, einfach für ihre Kinder das Beste zu tun, wie alle anderen ja auch.“ (5)

Anerkennung und Wertschätzung von problembelasteten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf den konkreten Umgang von Professionellen, die mit den Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihres Hilfeprozesses – unabhängig davon, ob ein konkreter Konflikt vorliegt oder nicht – in Kontakt treten. Inwiefern hierbei von förderlichen Bedingungen für den Hilfeverlauf gesprochen werden kann, hängt für einige Interviewpartner/innen vor allem damit zusammen, ob die Haltung dieser Fachkräfte (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte aus der Einrichtung oder auch aus dem zuständigen Jugendamt) von Anerkennung und Wertschätzung den jungen Menschen gegenüber gekennzeichnet ist.

„Ja, wie ich ihnen schon gesagt habe, ich merke, dass Anerkennung immer ein großer Pluspunkt ist. D.h. wenn Lehrer oder auch sozialpädagogische Fachkräfte Bezüge zu den Kindern herstellen, wenn sie wissen, wer ist das Kind vor mir. Das Kind fühlt sich dann gehört, gesehen, angenommen.“ (7)

Vor diesem Hintergrund verweist ein anderer/eine andere Interviewpartner/in auf die Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendhilfe, die es – neben ihrem formalen Empfehlungscharakter – im Bereich der Hilfen zur Erziehung in den Einrichtungen konkret auszugestalten gilt, um den Kindern und Jugendlichen, ausgehend von ihrer individuellen Lebenssituation, nicht nur zu vermitteln, dass man sie ernst nimmt, sondern dass sie darüber hinaus auch

aktiv und mitverantwortlich an der Lösung von Konflikten wie auch an ihrer weiteren Lebensplanung beteiligt sind.

„Dass wir inzwischen generell partizipative Ansätze hier haben in der Jugendhilfe, das ist ganz wichtig, dass sich die Jugendlichen von Anfang an ernst genommen fühlen, wenn es um die Formulierung ihrer eigenen Ziele geht.“ (8)

Hinderliche Aspekte

Die Aussagen zu hinderlichen Bedingungen bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten lassen sich fünf Themen zuordnen und berühren spezielle Fragestellungen, die zugleich auf einen Handlungs- bzw. Weiterentwicklungsbedarf in diesem Bereich verweisen.

Misstrauen gegenüber Vermittlungsangeboten

Einige Interviewpartner/innen bedauern, dass ihr Angebot zur Vermittlung bzw. Mediation von Institutionen wie z.B. Jugendämtern und Schulen wenig in Anspruch genommen wird, obwohl sich darüber eine Zugangsmöglichkeit zu Migrantenfamilien oder zur Wiederherstellung einer konstruktiven Kommunikation eröffnen würde. Hier führen sie verschiedene Gründe zur Erklärung an: Das Jugendamt wird von den Interviewpartner/innen häufig als sehr skeptisch erlebt gegenüber vermittelnden Methoden und Vorgehensweisen, die von Dritten durchgeführt werden. Insbesondere für eine/n Befragte/n deutet dies zum einen auf Vorurteile gegenüber Migrant/innen hin, die ehrenamtlich im Bereich der Sozialarbeit tätig werden:

„Das Jugendamt nimmt es relativ wenig in Anspruch muss ich leider sagen. Also, die sind es nicht gewohnt, mit Sozialarbeiter in dieser Form zu arbeiten, also mit Menschen zusammen zu arbeiten, die jetzt nicht so aus ihrem Kulturkreis kommen, wie sie kommen. Also, die sind gewohnt, Menschen nach dem Kulturkreis als Klienten anzusehen.“ (4)

Zum anderen ergibt sich eine weitere Schwierigkeit dadurch, dass es sich bei den Mediator/innen, die in einen Beratungsprozess einer öffentlichen Einrichtung einbezogen werden, um Flüchtlinge handelt. Sowohl die besondere Rolle, die diese Mediator/innen in einer Konfliktsituation einnehmen als auch das bestehende Machtverhältnis zwischen den Beteiligten muss aus Sicht des/der Interviewpartners/in im Hinblick auf das Angebot selbst reflektiert und jeweils berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund ist dieses Projekt zum jetzigen Zeitpunkt noch verstärkt um Vertrauen und Akzeptanz bemüht.

„Es ist schwierig auf der Ebene zu kommunizieren, wo es eigentlich keine gleichberechtigten Partner sind. Da habe ich festgestellt, da gibt es Schwierigkeiten und daran müssen wir auch noch arbeiten.“ (4)

Für eine/n weitere/n Interviewpartner/in ist für seine/ihre Arbeit in einem Migrationsdienst eine hinderliche Bedingung, dass die Vermittlungsangebote in der Region noch nicht ausrei-

chend bekannt sind. Daneben hat er/sie den Eindruck, dass sich diese Arbeit erst legitimieren und unter Beweis stellen muss.

„Es sind diese Aussagen, trotzdem wird das zuerst einmal, ja da sind schon Fronten da zwischen Lehrkräften, Schule und Eltern. Wir müssen eine gewisse Legitimation für uns haben. Was machen wir. Weil in dieser Konstellation wissen die Leute nicht, wer wir sind und was wir machen.“ (5)

Wenn aber der Beweis erbracht werden kann und es zum Abschluss einer erfolgreichen Vermittlung in einem Konflikt kommt, dann bauen sich die anfänglichen Vorbehalte langsam ab, wie ein/e Interviewpartner/in in der Zusammenarbeit mit Schulen erfahren hat:

„Bei den Konflikten in den Schulen ist es oft so, dass die Lehrer/innen keinen Kontakt zu den Eltern bekommen und dann über die Mediatoren der Kontakt hergestellt wird und versucht wird ein gemeinsames Gespräch zu führen. Wenn es zustande kommt, dann werden die Probleme auch bearbeitet.“ (4)

Ungewisse Zukunftsperspektiven für minderjährige Flüchtlinge

Ein ganz anderes Hindernis schildert ein/e Interviewpartner/in, der/die in seiner/ihrer Einrichtung mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen arbeitet. Dieser/diese macht die Erfahrung, dass die Bearbeitung von Konflikten dieser Zielgruppe in Bezug auf ihre tatsächlichen Zukunftsperspektiven vor allem durch die kooperierenden Behörden erschwert wird. Während es in Einzelfällen noch gelingt, einige junge Menschen in ein Ausbildungsverhältnis zu bringen, was eine Möglichkeit darstellt, einen gewissen Zeitraum bis zur Klärung des Aufenthaltstatus sinnvoll zu überbrücken, wird damit sogleich ein Grenzbereich berührt, da es Flüchtlingen (zum Zeitpunkt der Befragung, Anm. der Verf.) per Gesetz untersagt ist, einer sozialversicherungspflichtigen Arbeit nachzugehen. Die hier vorhandenen Ermessensspielräume werden nach Auffassung des/der Befragten allerdings auf Seiten einiger Behörden nicht flexibel und nutzbringend für die jungen Menschen ausgestaltet.

„Was wirklich hinderlich ist, dass habe ich ihnen ausführlich vor einigen Minuten geschildert, dass wir manchmal in der Bürokratie, in der Auseinandersetzung mit den Ausländerbehörden an Grenzen stoßen. Das ist aber der einzige Bereich, den ich direkt benennen würde, der uns wirklich behindert.“ (8)

Umso wichtiger erscheint es daher, dass gerade Mitarbeiter/innen aus Behörden und sozialen Institutionen um die existentielle Angst und Unsicherheit ihrer Klient/innen wissen, um so konflikthafte Kommunikationsverläufe im Beratungsprozess vorbeugen zu können.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Sorg, 2002, S. 24f.

Hindernisse bei der Hilfestellung für junge Volljährige

Ein/e Experte/in hebt auf eine bestimmte Zielgruppe, die „jungen Volljährigen“, ab. Auch hier wird die Zusammenarbeit mit den kooperierenden Jugendämtern im Einzelfall als beschwerlich und konfliktuell erlebt. Es handelt sich dabei im speziellen um Mädchen bzw. junge Frauen, die von Zwangsheirat bedroht sind bzw. waren und häufig erst sehr spät den Mut finden, über Frauenhäuser in dieses spezielle Mädchenwohnprojekt zu gelangen. Die Gewährung dieser Hilfe zur Erziehung gestaltet sich oftmals jedoch als ein mühseliger Überzeugungsprozess der Fachkräfte im Jugendamt, da diese Fälle i.d.R. zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal auffällig werden. Der/die Interviewpartner/in nimmt in diesem Kontext vor allem zwei Begründungszusammenhänge an:

„Das eine ist tatsächlich, alle Ämter sparen oder müssen sparen. ... Was immer schwieriger ist, Hilfen für bereits 18jährige durchzukriegen, weil dann sind sie volljährig. Eigentlich gibt es den § 41 für junge Volljährige, wenn aber vorher die Familie nie auffällig war, ist es sehr sehr schwer.“ (10)

„Weil die oft sehr spät sich erst melden. Da sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt, was die an Folterungen durch die Familie erlebt haben. Aber machen diesen Riesenschritt aber erst, wenn dann noch eine Zwangsheirat dazu kommt. Dann fragt sich das Jugendamt natürlich, ‚naja, jetzt kommt die hier an und sagt, sie soll verheiratet werden, erzählt aber natürlich nichts von der ganzen Geschichte‘. Da sehen die oft keinen pädagogischen Hilfebedarf und verweisen auf Frauenhäuser.“ (10)

An dieser Stelle lässt sich ein Fazit aus den Ergebnissen des Modellprogramms zu interkulturellen Aspekten bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens ziehen, in dem – auch in Bezug auf das oben beschriebene Beispiel – folgende Kritik formuliert wird: „... in Zeiten knapper Mittel und staatlicher Kürzungen stehen die Integrationsleistungen (in diesem Kontext sind im Besonderen Hilfeleistungen der Jugendhilfe gemeint, Anm. d. Verf.) für Migrant/innen im besonderen Maße auf dem Prüfstand bzw. sind diese überproportional von Kürzungen bedroht.“¹⁶¹

Fehlende interkulturelle Kompetenz in öffentlichen Einrichtungen

Ein/e Interviewpartner/in vermisst die ausreichende Förderung von interkultureller Kompetenz in öffentlichen Einrichtungen und Behörden, was den negativen Effekt zur Folge hat, dass sich gegenseitige Vorbehalte und Fronten zwischen Mehrheiten- und Minderheiten-gruppe zunehmend verhärten.

„Von daher wissen die Fachleute in den jeweiligen Einrichtungen noch wenig über interkulturelle Kontexte, hier ganz spezifisch über Kompetenzen und somit fehlen die Fähigkeiten mit dem Umgang mit den Familien, mit den Elternteilen, mit den Kindern geht es eher schon. ... Das sind so Bereiche, wenn da eben wenig Zugänge, Vertrauen geschaffen wird, kann es sein, dass die Fronten noch härter werden.“ (5)

¹⁶¹ Kappel/Straus/Weiterschan, 2004, S. 19.

Aus diesem Grund geht der/die Befragte verstärkt auf seine/ihre Kooperationspartner zu und versucht die Angebote im Sinne einer gemeinwesenorientierten interkulturellen Öffnung besser miteinander zu vernetzen.

Es lassen sich keine quantitativen Aussagen zur interkulturellen Kompetenz in öffentlichen Einrichtungen bzw. der Jugendhilfe treffen. Die Aussagen der Befragten geben deutliche Hinweise darauf, dass hier ein Handlungsbedarf besteht. Darüber hinaus wird festgehalten, dass zum einen die systematische Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in der Grundausbildung sozialer Berufe noch immer zu wenig berücksichtigt wird. Zum anderen ist der Begriff der interkulturellen Kompetenz in der Fachwelt und Wissenschaft nicht unumstritten. „Kritiker warnen (sogar) vor der Gefahr der ethnisierenden Miß-Deutung sozial und politisch verursachter Konflikte.“¹⁶²

Handlungsbedarfe auf struktureller Ebene

Schließlich werden weitere Aspekte benannt, die auf einen strukturellen Handlungsbedarf für den Bereich der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten hinweisen, da es noch immer zu wenige Angebote zu diesem Themenbereich gibt. Ein/e Interviewpartner/in merkt kritisierend an, dass die Sozialarbeit sich insgesamt wenig weiterentwickelt, um einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung zu leisten.

„Es ist sehr träge in Deutschland. ... Aber Dienstleistungsbereiche, Privatfirmen, wenn sie da profitieren können, lassen die sich eine Menge einfallen, aber Sozialarbeit, da sehe ich keine Dynamik und kann ich auch kein System entdecken.“ (5)

Aus diesem Grund versucht der/die Befragte eine stärkere Vernetzung mit kooperierenden Einrichtungen voranzutreiben, um darüber einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung zu leisten.

„Lösungen zu finden und da ist es wichtig, auch für mich zu schauen, wie kann ich die Öffnung vorantreiben. Das ist meine Aufgabe, aber gleichzeitig auf der Kommunal-ebene zu schauen, wie kann ich mich mit Partnern vernetzen im Sinne der Öffnung“.
(5)

Für einige Interviewpartner/innen mangelt es außerdem in diesem Bereich an der Bereitstellung von ausreichenden finanziellen Ressourcen, um nicht nur die langfristige Durchführung und damit die Etablierung der Projekte sicherzustellen, sondern um überhaupt qualifiziertes Personal bereitstellen zu können. Es wird versucht, diesem Mangel mit der Schulung und dem Einsatz von Ehrenamtlichen zu begegnen, was jedoch aus der Sicht der Befragten keine endgültige Lösung darstellt, sondern Folgeprobleme nach sich zieht, wie z.B. die fehlende Akzeptanz der Ehrenamtlichen in öffentlichen Institutionen und die nicht ausreichende Begleitung und Supervisionsmöglichkeit.

¹⁶² Gaitanides, 2003, S. 42-48.

Was von den Interviewpartner/innen unter der Überschrift hinderliche Aspekte bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten als Handlungsbedarfe auf der strukturellen Ebene beschrieben wird, findet sich auch in der Forschungsdiskussion wieder. Mehrere Wissenschaftler/innen bestätigen die benannten Aspekte und interpretieren diese als einen Hinweis auf die „Nachrangigkeit des Reformziels ‚Interkulturelle Öffnung‘ gegenüber anderen Effizienz-Steigerungs-Kriterien“¹⁶³ wie dies bei der Umstrukturierung der Jugendhilfe seit Ende der 90er Jahre eigentlich vorgesehen ist. Während in diesem Zusammenhang z.B. Filsinger betont, dass die Kinder- und Jugendhilfe lebensweltnah und ressourcenorientiert zu arbeiten hat, um alle ihre Adressat/innen zu erreichen, so ist sie gezwungen ihre Angebote interkulturell auszurichten¹⁶⁴, heben Sützen und Gaitanides auf die dafür notwendigen Voraussetzungsbedingungen für eine optimierte Versorgung von Migrant/innen ab. Für beide steht daher auf Seiten der Jugendhilfe und insbesondere für den Bereich der Hilfen zur Erziehung an, in einem ersten Schritt die Zugangsbarrieren systematisch zu analysieren, um dann in einem zweiten Schritt Öffnungsstrategien zur interkulturellen Orientierung zu entwickeln¹⁶⁵.

Die Jugendhilfe und der Bereich der Hilfen zur Erziehung steht damit vor großen Herausforderungen, wie sich bei den befragten Einrichtungen mit eigenen konzeptionellen und praxisorientierten Überlegungen zum Umgang mit Konflikten in interkulturellen Kontexten gezeigt hat. Zentrale Ziel- und Eckpunkte stellen dabei u.a. die Entwicklung von Zugangs- und Angebotsstrukturen dar, die sich an der Lebens- und Alltagswelt der Migrant/innen orientieren. Darüber hinaus geht es um einen kritisch geführten Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kompetenz sowie ein auf Organisationsentwicklung angelegtes Konzept, dass die Verantwortung auf Leitungsebene ebenso einschließt wie auch die akzeptierte Umsetzung auf der Praxisebene.

Literatur

Aktion Jugendschutz, Landesstelle Bayern e.V. (Hg.): Kulturkonflikt? Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe, München 2003

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hg.): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München 2004

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.): Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Jugendhilfepreis 2000 – Hermine-Albers-Preis – Bonn 2000

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Forschungsgruppe Jule: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Dieter Filsinger: Interkulturelle Öffnung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft, in: Zielgruppenkonferenz für Akteure und Akterinnen aus E&C Gebieten. Interkulturelle Stadt(teil)politik. Dokumentation der Veranstaltung vom 8. und 9. Dezember 2003 in Berlin. Stiftung SPI, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

¹⁶⁵ Sützen, 2006 und Gaitanides, 2003.

und teilstationärer Erziehungshilfen. Band 170 der Schriftenreihe des Bundesministeriums, Stuttgart 1998

Büttner, Christian: Lernen im Spiegel des anderen. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, Frankfurt a. M. 2005

Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2002

Filsinger, Dieter: Interkulturelle Öffnung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft, in: Zielgruppenkonferenz für Akteure und Akteurinnen aus E&C Gebieten. Interkulturelle (Stadt)politik. Dokumentation der Veranstaltung vom 8. und 9. Dezember 2003 in Berlin. Stiftung SPI, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit, in: Sozialmagazin 3/2003, S. 42-48

Handschuk, Sabine, Schroer, Hubertus: Interkulturelle Kompetenz und Jugendhilfe, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3/4, 1997, S. 77-86

Kommunale Kinder- und Jugendplanung der Landeshauptstadt München (Hg.): Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage des § 9 Abs. 1 und 2 KJHG, München 1998

Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Sozialplanung (Hg.): Sorg, Uschi: Erfolgreiche Kommunikation in der interkulturellen Verwaltung, München 2002

Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens (Hg.): Kappel, Monika, Florian, Strauss, Weiterschan, Walter: Expertise: Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens, München 2004

Schuch, Joachim: Jugendliche mit Migrationshintergrund – eine (interkulturelle) Herausforderung der Erziehungshilfe, in: SGB VIII – Online-Handbuch: verkürzte Fassung eines Beitrages zur Jugendamtsleitertagung in Baden-Württemberg vom 13./14. März 2003 in Herrenberg-Gültstein

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe, München 2002

Stüwe, Gerd: Migranten in der Jugendhilfe, in: Treichler, A., Cyruy, N. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M. 2004

Süzen, Talibe: Migrantenkinder in den erzieherischen Hilfen – eine erste Einordnung. Tagungsmaterialien zur AGJ-Fachtagung „Interkulturelle Kompetenzen sozialpädagogischer Dienste und erzieherischer Hilfen – Wirklichkeit und Anspruch“, Berlin 2006

Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften, Weinheim/München 1999

Zentrale Trägerkoordination des Stadtjugendamtes Stuttgart (Hg.): Leitlinien zur Integration und interkulturellen Orientierung in der Kinder- und Jugendhilfe in Stuttgart, Stuttgart 2005

Stand und Entwicklung der (Praxis-)Forschung im Spiegel der Fachliteratur

Vorbemerkung

Das nachfolgende Kapitel beschreibt den Stand sowie die Entwicklung der (Praxis-)Forschung zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten. Mit Blick auf die Theorie und Praxis sollen damit vor allem die aktuellen Diskussionslinien aufgezeigt werden. Daneben wird über die reine Beschreibung hinaus eine Einordnung der Ansätze, Modelle und Methoden versucht. Dies vor dem Hintergrund, dass nach wie vor eine systematische Aufbereitung des Feldes fehlt.¹⁶⁶ Ebenfalls mangelt es in der vorliegenden Fachliteratur an einer kategoriengeleiteten Bewertungsgrundlage, die Aussagen über die Qualität einzelner Konzepte oder den Vergleich zwischen Konzepten zur Hervorhebung von Good-Practice-Modellen zulassen. Die Fachdiskussion steht diesbezüglich quasi am Anfang oder wie Ropers es beurteilt, Deutschland verfüge insgesamt bislang über wenig angemessenes „Werkzeug“ zum Umgang mit interkulturellen Konflikten.¹⁶⁷ Hieraus lässt sich außerdem der Bedarf an Praxisforschung ableiten, um zu einer präziseren Benennung der entsprechenden Anforderungen an die unterschiedlichen Handlungsfelder (Jugendhilfe/Schule, Gemeinwesen, offene Jugendarbeit, Migrantenorganisationen usw.), Dimensionen (Konzepte, Modelle, Verfahren) und Ebenen (Gesellschaft, Institutionen, Professionen/Personen) zu kommen, um einer gelingenden Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten Rechnung zu tragen.

Vor diesem Hintergrund erfolgt in einem ersten Schritt zunächst die Nachzeichnung verschiedener Diskussionslinien und Debatten um und über theoretische Konzepte. In einem zweiten Schritt werden dann Beispiele für praktische Modelle bzw. aktuell praktizierte methodische Verfahrensweisen zur Bearbeitung von Konflikten im interkulturellen Kontext aufgeführt. Diese Übersicht erfolgt in der Form, dass zunächst das Forschungsfeld in seiner Breite abgebildet wird, um aufzuzeigen, wie vielfältig und uneinheitlich der Diskussionstand ist, auf der schwierigen Suche nach Erfolg versprechenden Lösungsansätzen für eine konstruktive Konfliktbearbeitung. In der Zusammenfassung werden die aufgeführten Beiträge aus der Wissenschaft zu zentralen Diskussionslinien gebündelt und Fragestellungen formu-

¹⁶⁶ Dass es diesbezüglich ein Entwicklungsbedarf gibt und das Interesse an diesem Thema zusehends wächst, wird zudem – hier am Rande angemerkt – durch die Vorankündigung zu einer Tagung zur Zivilen Konfliktbearbeitung in Deutschland vom 3.-5. 11. 2006 in der Evangelischen Akademie in Bonn/Bad Godesberg unterstrichen, in der darauf hingewiesen wird, dass „Zivile Konfliktbearbeitung inzwischen in aller Munde ist. Für die Auslandsarbeit haben sich bereits Arbeitsstrukturen gebildet: Staatliche Fördergelder stehen zur Verfügung, spezifische Methoden werden entwickelt und Erfahrungen systematisch und wissenschaftlich ausgewertet. Wie aber sieht es im Inland aus? – Auch hier gibt es zahlreiche Akteure, die sich in gesellschaftlichen Konfliktfeldern engagieren. Sie arbeiten mit ähnlichen Methoden und Ansätzen. Aber ein gemeinsamer Diskurs über diese Arbeit ist bisher allenfalls in Ansätzen vorhanden.“ Quelle: Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V. Bernd Rieche, Fachberater für zivile, gewaltfreie Konfliktbearbeitung und das Büro sowie Sekretariat der AGDF, Bonn August 2006.

¹⁶⁷ Vgl. hierzu Norbert Ropers: Interkulturelle Konfliktbearbeitung – Kultur als Barriere und Brücke für Friedenssicherung und Friedensstiftung, in: Vogt, W.R. (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln, Baden-Baden 1997.

liert, die sowohl für das Forschungsfeld als solches als auch für die ausstehenden Untersuchungsschritte des vorliegenden Forschungsauftrages von Bedeutung sein können.

Aktuelle Diskussionen in der Wissenschaft zu (theoretischen) Konzepten der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten

Die Literaturlaufarbeitung zu diesem Thema hat zusammenfassend hervorgebracht, dass eine Reihe verschiedener theoretischer Konzepte vorliegt, auf die die Praxis der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten (z.T.) Bezug nimmt. Diese entstammen verschiedenen, aber auch interdisziplinären Fachdisziplinen (wie z.B. Soziologie, Sozialpsychologie, Managementforschung, Friedens- und Konfliktforschung) und haben ihre Ursprünge überwiegend in den USA. Darüber hinaus lässt sich eine Fachdiskussion auf theoretischer Ebene herauslesen, die sich mit dem Thema im Allgemeinen und im Besonderen mit vorhandenen Ansätzen und Konzepten zur Konfliktbearbeitung kritisch auseinandersetzt, die mitunter auch die Frage nach der grundlegenden Notwendigkeit einer Intervention zur Konfliktbearbeitung zum Gegenstand hat.

Die Wirksamkeit von Konfliktbearbeitungs-Konzepten steht im Verhältnis zu den jeweils zugrunde liegenden Konfliktverständnissen

In diesem Zusammenhang benennt beispielsweise Wellmann als eine Grundproblematik, die es bei der Bewertung von Konzepten zur Konfliktbearbeitung zu berücksichtigen gilt, dass insbesondere soziale Konflikte zwar als gesellschaftlich notwendig gelten und aus konflikttheoretischer Perspektive eine positive Funktionalität für Gesellschaften zugeschrieben werden,¹⁶⁸ diese aber i.d.R. in der Praxis bzw. im alltäglichen Bewusstsein negativ interpretiert werden. Er unterstellt damit, dass alle Konzepte zur Konfliktschlichtung von einer sogenannten „Interventionspflicht“ ausgehen sowie das Ziel vermuten lassen, in erster Linie „Kontrolle ... und Verhinderung größerer Systemstörungen“¹⁶⁹ zu verfolgen. Die wissenschaftliche Perspektive bzw. Herangehensweise zur Untersuchung dieses Themenbereichs kann seiner Meinung nach demnach ebenso nicht von solchen Vorannahmen unbenommen bleiben.

Aus seiner kritischen Perspektive heraus hängt die Wirksamkeit von Konfliktbearbeitungskonzepten weiterhin von der Konfliktart ab. Dabei unterscheidet er zwischen zwei Modellen: Bei dem ersten, subjektivistischen Konfliktmodell, geht er davon aus, dass es sich hierbei immer um Werte- und/oder Zielkonflikte handelt. Eine solche Interessendivergenz zwischen zwei oder mehreren Beteiligten – auch wenn sie nur von einer Partei als solche wahrgenommen wird – sei immer verhandelbar. Das objektivistische Konfliktmodell hingegen verweist auf strukturell bedingte Konflikte, die nicht verhandelbar sind, da sie aus der Asymmet-

¹⁶⁸ Unter den sozialwissenschaftlichen Klassikern hat vor allem Simmel zu Beginn dieses Jahrhunderts den positiven Beitrag von Konflikten für Gruppen und Gesellschaften herausgearbeitet. Nachzulesen bei Georg Simmel: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Frankfurt a. M. 1992.

¹⁶⁹ Arend Wellmann: Konflikt, Gewalt und Krieg in der „gewaltfreien Konfliktbearbeitung“, in: W.R. Vogt (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln, Baden-Baden 1997, S. 117.

rie einer Gesellschaft (Ungleichverteilung von Ressourcen, Machtverhältnissen etc.) erfolgen, die seiner Meinung nach zudem von der Mehrheitengruppe einer Gesellschaft erwünscht ist und von den institutionellen Bedürfnissen abhängen. Schließlich favorisiert er als Lösungsansatz integrativ ausgerichtete Konzepte, die sowohl den individuellen als auch strukturellen Elementen der beiden Konfliktmodelle Rechnung tragen. Auf diesem Wege könnten subjektive Konflikte deeskaliert und strukturelle Ursachen zumindest bewusst gemacht, wenn auch nicht aufgelöst werden. Zentral erscheint aus seiner Sicht vielmehr, dass es „bei der theoretischen Reflexion darauf an (käme), die im wesentlichen auf subjektive Konflikte begrenzte Reichweite dieser Ansätze deutlich zu kennzeichnen und Überlegungen dazu einzuschließen, wie mit strukturellen Konflikten umzugehen wäre“. ¹⁷⁰

Zur Erklärung, wie es zu einer Verschärfung des Verhältnisses zwischen Minderheiten- und Mehrheitengruppen in modernen Gesellschaften kommen kann, hält Hirschmann dem Konzept von Wellmann ein Modell gegenüber, das zwischen teilbaren und unteilbaren Konflikten unterscheidet. ¹⁷¹ Während er wie Wellmann davon ausgeht, dass die Form sowie der erwartbare Erfolg einer Konfliktbearbeitung im Wesentlichen von der Konfliktart abhängt, sieht Hirschmann aber gerade die Verteilungs- und Güterkonflikte (Ressourcen) als diejenigen mit den höchsten Einigungschancen an. Dagegen sei keine Kompromissbildung in Konflikten im interkulturellen Kontext zu erwarten, in denen es um die Entscheidung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe geht. Damit greift er den Begriff der Identität auf, der wie auch bei Senghas, nicht teilbar bzw. verhandelbar ist.

Die Berücksichtigung von Auswirkungen bestehender Machthierarchien zwischen den Konfliktparteien dient dem besseren Verständnis des Konfliktpotenzials in interkulturellen Konfliktsituationen

An diese Überlegungen lässt sich eine Arbeit von Weiß anführen, in der sie darauf hinweist, dass neben dem jeweiligen Konfliktverständnis insbesondere auch die Definition von Kultur in engem Zusammenhang mit dem Konzept zur Konfliktbearbeitung gesehen werden muss. An dieser Stelle sieht sie in der Fachliteratur das Manko einer nicht ausreichenden theoretischen Durchdringung des Problems. Sie hat beobachtet, dass insbesondere praxisorientierte Publikationen von einem engen Kulturbegriff ausgehen, in denen Kultur als homogen und unveränderlich begriffen wird und davon ausgegangen wird, dass die Begegnung bzw. der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft grundsätzlich als schwierig und von Missverständnissen begleitet ist. Dem stellt sie gegenüber, dass „Verständigungsschwierigkeiten als solche meist problemlos diagnostiziert und behoben werden (können). Konfliktträchtig werden sie nur dann, wenn sie Teil eines Kampfes um etwas völlig anderes, etwa Ressourcen oder Macht sind.“ ¹⁷² Damit legt sie die Vermutung zugrunde, und

¹⁷⁰ Ebd. S. 119.

¹⁷¹ Georg Albers: Ethno-soziale Konflikte in Deutschland, in: IZA 3/4 2000, S. 26. sowie bei Thorsten Bonacker, (Hg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung, Wiesbaden 2005, S. 329.

¹⁷² Anja Weiß: Macht und Differenz. Ein erweitertes Modell der Konfliktpotentiale in interkulturellen Auseinandersetzungen, Berlin 2001, S. 3.

geht dabei von einem weitgefassten Kulturbegriff aus, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten weniger von kultur- oder herkunftsbedingten Differenzen der Konfliktparteien gekennzeichnet sind, denn von strukturell bedingten Machtgefällen zwischen diesen. Konkret bedeutet dies, dass zwischenmenschliche Konflikte immer eingebettet in gesamtgesellschaftliche Ungleichverhältnisse zu sehen sind. Richtet sich eine personalisierte Form der Konfliktaustragung hingegen nur auf die zwischenmenschliche Ebene, dann „wird die angestrebte Lösung de facto zur Konfliktbeschwichtigung,“¹⁷³ womit die eigentliche Ursache des Konfliktes – die strukturell bedingte Benachteiligung der einen Konfliktpartei durch das bestehende Machtverhältnis beispielsweise zwischen Minderheiten- und Mehrheitsgruppen – unbearbeitet bleibt. Für Konzepte zur Konfliktbearbeitung schlussfolgert sie daraus als Lösungsansatz die Notwendigkeit: „Wenn man die Auswirkungen von Macht hierarchien systematisch in die Analyse von interkulturellen Missverständnissen einbindet, kann man die Eskalationsdynamik interkultureller Konflikte erklären und ihr damit besser entgegen wirken.“¹⁷⁴ Damit kommt sie Wellmanns Plädoyer für integrative Ansätze sehr nahe. Ein solcher Konzeptansatz, der zum besseren Verständnis des Entstehens des Konfliktpotenzials im interkulturellen Konflikt – verstanden als wechselseitige kulturelle Missverständnisse und einseitiger Hegemonieanspruch – beitragen soll, ist demnach aus ihrer Sicht vor allem in solchen Gesellschaften erforderlich, in denen eine Kultur selbstverständlich dominant ist.¹⁷⁵

Die Voraussetzung für eine gelingende Konfliktbearbeitung beginnt mit der Verständigung und Kompromissfindung über unterschiedliche Werte im Hinblick auf das Verfahren

Im Hinblick auf die Praxis konstruktiver Konfliktbearbeitung verweisen daran anschließend neben Weiß vor allem auch Haumersen und Liebe¹⁷⁶ auf eine weitere grundsätzliche Schwierigkeit. Dabei beziehen sie sich auf Konfliktbearbeitungsverfahren durch sogenannte Drittparteien (siehe hierzu auch weiter unten). In diesen Verfahren sei zu berücksichtigen, dass die Drittpartei selbst zum Problem in dem Konflikt werden kann, wenn zu Beginn nicht geklärt ist, ob das Verfahren den kulturellen Vorannahmen einer oder beider Konfliktparteien widerspricht oder wenn es der Drittpartei/Mediator/in schwerfällt, sich in die Perspektive der einen oder anderen Konfliktpartei hineinzusetzen. Dabei hat vor allem die Erfahrung aus der Mediationspraxis zur Bearbeitung ethno-politischer Konflikte hervorgebracht, dass dort, wo Machtasymmetrien die Konfliktaustragung bestimmen, diese weder durch symmetrische Verfahren aufgefangen noch durch die Stärkung der strukturell schwächeren Partei entschärft werden können. Aus diesem Grund sprechen die Autor/innen als Rahmenbedingung für eine gelingende konstruktive Konfliktbearbeitung die Empfehlung aus, dass die Ausei-

¹⁷³ Ebd., S. 4.

¹⁷⁴ Ebd. S. 3.

¹⁷⁵ Bei diesen Ausführungen bezieht sie sich vor allem auf die Machttheorie von Bourdieu. Daneben hat sie ihre These, dass interkulturelle Konflikte in erster Linie durch Machtasymmetrien brisant werden, in einem Workshop mit verschiedenen antirassistischen Realgruppen auf ihre empirische Relevanz überprüft.

¹⁷⁶ Vgl. Petra Haumersen/Frank Liebe: Multikulti: Konflikte konstruktiv. Mediation in der interkulturellen Arbeit, Mülheim an der Ruhr 1999.

nersetzung bzw. Verständigung über unterschiedliche Werte in Bezug auf das Verfahren zur Konfliktbearbeitung erlaubt und in dieses integriert werden muss. Vor allem für öffentliche Institutionen, die häufig Austragungsorte von Konflikten in interkulturellen Kontexten sind, bedeutet dies die Herausforderung bzw. Anforderung, sich auf die Konfliktebene einzulassen. Kopsch und Moltmann mahnen zudem an, dass viele Ansätze der friedlichen Konfliktbearbeitung vor allem unterschiedliche Zeitvorstellungen zwischen den Konfliktparteien nicht ausreichend berücksichtigen, sodass ein zu erwartender Erfolg der Konfliktbearbeitung bereits im Vorfeld in Frage zu stellen ist. Ein Gewinn könnte bereits dadurch erreicht werden, „dass in die gegebene Situation eine ‚neue‘ Zeitrechnung etabliert wird, die für die Beteiligten zum Zeitpunkt der Zuspitzung akzeptabel ist, weil sie Chancen sehen, ihre Interessen nicht unter dem Diktat fremder Vorgaben aufgeben zu müssen.“¹⁷⁷

Eine weitere Herausforderung für die Vermittler/innen liegt aus Sicht von Haumersen und Liebe in der Schwierigkeit dem Aspekt kulturelle Differenz als ein mögliches Konfliktpotential intensiv nachzugehen und ggf. festzustellen, dass dieser Aspekt nicht selten von den Akteuren bzw. Konfliktparteien strategisch eingesetzt wird, indem sie sich selbst so darstellen, als seien sie die ganze Zeit falsch verstanden worden. Eine solche Konfliktstrategie hat nicht allein zur Folge, dass sich wechselseitige Vorurteile und gegenseitige Stereotypen stabilisieren und damit eine Eskalation vorprogrammiert ist, sondern dass in der Konfliktbearbeitung eine Unterscheidung zwischen tatsächlich kulturellen Missverständnissen und deren strategische Verwendung erschwert wird. Oder anders ausgedrückt: „Die Tatsache, dass in Konflikten zwischen Gruppen, zum Beispiel Deutschen und Ausländern Ethnizität eine Rolle spielt, bedeutet nicht, dass sich ethnisch Konflikte aus sich selbst erklären. Es muss also die konkrete Situation untersucht werden, in denen es für die Beteiligten Sinn macht, eine ethnische Definition von Identität und Interaktion vorzunehmen.“¹⁷⁸

Anmerkungen zur Polarität bestehender Ansätze in der Fachdiskussion

Während Wellmann den meisten Konzepten zur Konfliktbearbeitung den Aspekt der Interventionspflicht vorwirft, versucht Ropers vom Berghof Forschungsinstitut der Frage nach der aktuellen Attraktivität der „Formel“ interkultureller Konfliktbearbeitung nachzugehen. Bei der Einschätzung vorhandener Konzepte lassen sich seiner Meinung nach zwei bestehende, aber entgegengesetzte globale Trends aufzeigen, die sich u. U. im Hinblick auf das Ergebnis der Konfliktbearbeitung zur nachhaltigen Lösung negativ bzw. desillusionierend für die Beteiligten auswirken können. So vermitteln beispielsweise aus seiner Sicht Konzepte, die kulturelle Determinanten betonen, eine bestehende Vielfalt an Lebensweisen und Werten in einer Gesellschaft, gleichzeitig wird damit aber auch auf Grenzen verwiesen, die der Verbreitung universeller sozialer Muster entgegenstehen. Des Weiteren gibt es den Trend, aus transnational anwendbaren Konfliktbearbeitungs-Konzepten den Schluss der Veränderbarkeit sozia-

¹⁷⁷ Cordelia Kopsch/Bernhard Moltmann: Konflikte in der Gesellschaft auf der Spur – Ansätze der friedlichen Konfliktbearbeitung. – Aufgaben einer intermediären Institution: die Rolle der Kirchen, in: W. R. Vogt (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln, Baden-Baden 1997, S. 295.

¹⁷⁸ Albers, 2000, S. 24.

ler Verhältnisse zu ziehen.¹⁷⁹ Darüber hinaus verweist er auf die bestehende Vielfalt der Kultur-Verständnisse, die alle auf das Feld der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten anwendbar sind und Auswirkungen auf die zugrunde liegenden Konzepte haben. Ebenso gibt es auch verschiedene Konflikt-Diskurse, die – geht man zunächst einmal davon aus, dass es sich hierbei um ein universelles Phänomen handelt – zugleich als kulturelle Ereignisse zu verstehen sind: „Welche Situationen und Konstellationen als konfliktrelevant definiert werden, hängt nicht zuletzt von dem jeweiligen kulturspezifischen Bedeutungs- und Orientierungssystem ab.“¹⁸⁰

An dieser Stelle sei auf das Modell der „Kulturstandards“ aus der interkulturellen Psychologie verwiesen. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden.¹⁸¹ D.h., beim Kontakt oder auch in einer Konfliktsituation zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft werden bestimmte eigene und fremde Kulturstandards, verstanden als „identitätsbezogene Vorannahmen“¹⁸², sozusagen als Orientierungssystem herangezogen, um beobachtete Verhaltens- und Handlungsweisen zu systematisieren. Während dieser konstruktivistische Ansatz der Kulturstandards seine praktische Anwendung insbesondere in interkulturelle Trainings im interkulturellen Management findet, muss er jedoch gleichzeitig dem Vorwurf des Kulturalismus in der Fachdiskussion standhalten. Neben der Kritik an diesem Ansatz gibt es aber auch Plädoyers zu seiner Dynamisierung, die sich vor allem auf den Prozess der Konstruktion beziehen. So spricht sich beispielsweise Krewer für eine Erweiterung des Ansatzes der Kulturstandards aus, diesen als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen zu begreifen. Dies vor dem Hintergrund, „dass die auf Populationsebene definierten Merkmale zur Interpretation des Verhaltens von Individuen oder Kleingruppen herangezogen werden, ohne deren Individualität ... zu beachten.“¹⁸³ Daneben muss bei allen interkulturellen Begegnungen – egal ob konflikthaft oder nicht – die Zuschreibung eigener und fremder kultureller Standards als eingebettet in einer Reihe bedeutsamer Kontextfaktoren begriffen werden, die letztendlich entscheidenden Einfluss darauf nehmen, „welche Problemsituationen kulturell attribuiert werden und welche kulturellen Differenzen zu einem Problem werden.“¹⁸⁴

¹⁷⁹ Vgl. Wellmann, 1997, S. 205 ff.

¹⁸⁰ Ropers, 1997, S. 207.

¹⁸¹ Alexander Thomas: Grundlagen der interkulturellen Psychologie, Nordhausen 2005.

¹⁸² Bernd Krewer: Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen, in: Alexander Thomas: Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen 1996.

¹⁸³ Ebd., S. 3.

¹⁸⁴ Ebd., S. 10.

Die Bedeutung und der Stellenwert kultureller Differenzen als mögliches Konfliktpotenzial im jeweiligen Konflikt sind wenig erforscht

Auch Ropers setzt sich mit dem Phänomen der kulturellen Differenzen auseinander, die als mögliche Konfliktpotenziale bei Konflikten in interkulturellen Kontexten u.a. in Frage kommen können und fasst dabei die drei Kategorien ethnische, religiöse und sprachliche Zugehörigkeiten zusammen. Ohne eine vorschnelle Wertung oder Interpretation vorwegzunehmen, spricht er sich – wie die vorangegangenen Autor/innen auch – dafür aus, bei einem Konflikt im interkulturellen Kontext grundsätzlich in einem ersten Schritt der Frage nachzugehen, welche Bedeutung der Kultur überhaupt in dem jeweiligen Konflikt beizumessen ist bzw. „welche Besonderheiten zu berücksichtigen sind, um auf ihn konstruktiv einwirken zu können.“¹⁸⁵ In diesem Zusammenhang weist er auf einen Mangel in der Forschung hin, die sich bislang vor allem mit zwei Aspekten – Wandel der Konfliktkulturen im Modernisierungsprozess und die Suche nach Erklärungsmodellen für die Beschreibung von Konfliktkulturen – beschäftigt hat. Dieses Thema ist vor allem dadurch relevant geworden, da sich herausgestellt hat, dass eine unreflektierte Übertragung von bereits bestehenden Konfliktbearbeitungsmodellen beispielsweise ohne Anpassung in einen anderen kulturellen Kontext zu enormen Schwierigkeiten führt.

Demgegenüber ist der Stellenwert der kulturellen Dimension in einem Konflikt hingegen wenig erforscht.¹⁸⁶ Aus der Sicht von Ropers sind hierzu vor allem drei Aspekte erforderlich: Erstens eine historische Kontextualisierung interkultureller Konflikte und Konfliktkulturen, zweitens eine ökonomische, gesellschaftliche und politische Ursachenanalyse und drittens die Berücksichtigung, „dass die kulturelle Dimension nicht nur eine abhängige Variable der Konfliktdynamik ist, sondern ihrerseits maßgeblich auf sie einwirkt.“¹⁸⁷ Christopher Moore nimmt in diesem Zusammenhang wiederum eine eher pessimistische Position ein. Er unterscheidet zunächst einmal fünf Segmente von Konfliktursachen und -feldern, die zusammengekommen nach seinem Modell die „Konfliktsubstanz“ darstellen. Ein Segment stellt dabei Normen und Werte dar, die, wenn sie als unvereinbare Werte- und Orientierungsmuster aufeinanderprallen, einen Durchsetzungskampf unvermeidbar und die Lösungssuche unerreichbar werden lassen.¹⁸⁸

Diskussion um präventive Konzepte zur Bearbeitung von Konfliktpotenzialen im interkulturellen Kontext

Schließlich verweisen Ropers wie auch Nicklas auf einen weiteren konzeptionellen Mangel hin, dass „präventive“ Überlegungen zur Bearbeitung der latenten Konfliktpräsenz im Vorfeld der bzw. zur Verhinderung einer Konflikteskalation weder in der Fachdiskussion noch in der

¹⁸⁵ Ropers, 1997, S. 214 f

¹⁸⁶ Ebd., S. 205.

¹⁸⁷ Ebd., S. 216.

¹⁸⁸ Christopher W. Moore: *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1986.

Praxis ausreichend ihren Niederschlag finden. An dieser Stelle lassen sich drei traditionelle Ansätze anführen, die zunächst einmal von ihrer Intention ausgehend Erfolg versprechend erscheinen. Die Empirie hat jedoch gezeigt, dass auch sie nicht in der Lage sind Vorurteilsstrukturen oder Spannungen zwischen Gruppen langfristig zu vermindern. So setzt beispielsweise der Ansatz der Kontakthypothese zur Verringerung von Spannungen und Konflikten zwischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft auf die Verstärkung von Kontakten und Kommunikation. Dahinter steht die Hoffnung, dass sich im Zusammenleben für die Menschen die Möglichkeit eröffnet, Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und fremden Gruppe wahrzunehmen (Ähnlichkeits-Attraktions-Annahme). Forschungen aus der Sozialpsychologie haben jedoch überwiegend hervorgebracht, dass Nähe und Kontakt keineswegs eine grundlegende Veränderung der Vorurteilsstruktur zusammenlebender Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft – also auch gerade dort, wo sich diese in einem ausgeprägten Mehrheiten- und Minderheitenverhältnis befinden – hervorbringt bzw. sogar eine Verstärkung bewirken kann.¹⁸⁹ Eine Erweiterung der Kontakthypothese stellt die Kooperationshypothese dar. Sie geht davon aus, dass die Kooperation von Gruppen dann eine konfliktvermindernde Wirkung zur Folge hat, wenn sie ein gemeinsames, übergestelltes, höheres Ziel verfolgen. Entsprechende Experimente haben aber auch hier den gegenläufigen Effekt hervorgebracht, dass die Auflösung von Gruppengrenzen mitunter auch dazu führen kann, dass das zunächst aufeinander gerichtete Feindbild bzw. Vorurteile auf eine andere, dritte Gruppe gerichtet werden.¹⁹⁰ Schließlich wurde/wird ein möglicher Lösungsweg zur Verringerung von Spannungen zusammenlebender Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft in dem Konzept der „überlappenden Kategorisierungen“ nach Brown und Turner (1979) gesehen.¹⁹¹ Das meint im Kern, dass der Einzelne Zugehörigkeitsaspekte zu beiden Gruppen erlangt, die das Konkurrenzgefühl zwischen den Gruppen – der Eigengruppe (In-Group) und Fremdgruppe (Out-Group) – verringern helfen können. Eine Schwierigkeit des Ansatzes liegt jedoch darin, wie ihn Nicklas formuliert hat, dass „wenn ein Konflikt erst mal begonnen hat ..., der sich an ethnischen Kategorien orientiert, dann führt er offensichtlich zu einem unaufhaltbaren Prozess der Auflösung überlappender Kategorisierungen.“¹⁹² Ein Teufelskreis ergebe sich weiterhin daraus, dass es – und damit wird unterstrichen, dass es in der Intention bei diesem Ansatz nicht um die Gleichmachung von Unterschiedlichkeiten gehen soll/kann – zur Selbstachtung einer Gruppe auch immer den Vergleich mit anderen Gruppen geben muss.

¹⁸⁹ Ausführlich finden sich die Forschungsergebnisse zu diesem Ansatz bei Yamin Amir: *The Role of Intergroup Contact in Change of Prejudice and Ethnic Relation*, in: P.A. Katz (Ed.): *Toward the Elimination of Racism*, New York 1976.

¹⁹⁰ Dieser Ansatz führt zurück auf Mustafar Sherif: *Group conflict and cooperation*, London 1967.

¹⁹¹ Nicklas verweist in seinem Aufsatz: „Über die Schwierigkeit der Konfliktregelung bei ethnischen Konflikten“, in: Wolfgang Vogt (Hg.): *Gewalt und Konfliktbearbeitung*, Baden-Baden 1997, auf diesen Ansatz, der sich bei Richard Brown/John C. Turner: *The Criss-Cross Categorization Effect in Intergroup Discrimination*, in: *British Journal of Social and Clinical Psychology* 18/1979, S. 371-383 ausführlich nachzulesen ist.

¹⁹² Hans Nicklas: *Über die Schwierigkeit der Konfliktregelung bei ethnischen Konflikten*, in: Wolfgang Vogt (Hg.): *Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln*. Baden-Baden, 1997, S. 53.

Zur Komplementarität polarisierender Ansätze zur Bearbeitung von Konflikten im interkulturellen Kontext: Lösung oder Suchhaltung?

Damit richtet sich nun der Fokus auf die verschiedenen (theoretischen) Konzepte und (praktischen) Modelle zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, die sich der obigen Darstellung der Diskussion einzelner Aspekte anschließen.

Ganz allgemein kann dabei zwischen zwei Konzeptarten unterschieden werden:

- Ergebnis- und sachorientierte sowie objektbezogene Konzepte, die auf die Verhandlung und Kompromissbildung von Differenzen zielen;
- Beziehungs- und prozessorientierte sowie subjektbezogene Konzepte, die auf die gemeinsame Problemlösung setzen.

Während beiden Ansätzen gleichermaßen Stärken wie Schwächen zugeschrieben werden können, herrscht/e zwischen diesen zudem in Theorie und Praxis eine Kontroverse. Insbesondere Ropers spricht sich für eine Revision der beiden Ansätze aus und unterstellt außerdem, dass das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Zugängen die Perspektiven interkultureller Konfliktbearbeitung unnötig einengt. Des Weiteren führt er an, dass das „Timing“ von Konfliktbearbeitungs-Aktivitäten weitläufig auf Phasen, in denen bereits ein Konflikt eskaliert ist bzw. zu eskalieren droht, fokussiert ist. Aus seiner Sicht kann sich gerade daraus als Folge – insbesondere im Falle von Anerkennungskonflikten – eine Ethnisierung von Konflikten ergeben, die die Konfliktschlichtung zusätzlich erschwert.

Mittlerweile gehen Praktiker/innen und Forscher/innen hingegen von der Komplementarität der beiden Ansätze für eine konstruktive Konfliktbearbeitung aus, welche als sogenannte Kontingenzmodelle¹⁹³ bezeichnet werden.¹⁹⁴ Insbesondere für Konflikte, in denen der Faktor Kultur eine Rolle spielt, bieten sich Modelle oder Konzepte aus miteinander verknüpften Elementen verschiedener Ansätze an. Aber auch Kontingenzmodelle zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten sind in der Fachdiskussion nicht unumstritten. So wirft beispielsweise wiederum Ropers diesen insofern eine Einseitigkeit vor, dass sie i.d.R. die kulturellen Anteile eines Konflikts als statische Größe begreifen und vermisst grundsätzlich, dass andersherum nicht der Mehrwert kultureller Anteile für die Konfliktbearbeitung positiv genutzt wird.¹⁹⁵

¹⁹³ Eine Verknüpfung der beiden Ansätze zu Kontingenzmodellen erfolgt in der Form, dass zunächst auf der höheren Eskalationsstufe des Konflikts Methoden der Verhandlung bzw. Settlement und auf niedrigere Eskalationsstufen kooperative Problemlösung bzw. Resolution zur Anwendung kommen.

¹⁹⁴ In vielen Fällen orientieren sich diese an der Konflikteskalation nach Friedrich Glasl, womit er ein Ebenenmodell zur Verfügung gestellt hat, das bei der Analyse von und Reaktion auf Konflikte unterstützen soll. Im Einzelnen nachzulesen bei Friedrich Glasl: *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater*, Bern, Stuttgart 1990.

¹⁹⁵ Vgl. Ropers, 1997, S. 217.

Beispiele für Modelle methodischer Herangehensweisen zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Der folgende Abschnitt widmet sich nun der Darstellung praktischer Modelle zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten. Dass es sich hierbei wiederum um eine Auswahl von Modellen bzw. methodischen Vorgehensweisen handelt, liegt nicht zuletzt daran, dass die Recherche auch zu diesem Themenpunkt einer Suchbewegung ähnelte. In vielerlei Hinsicht setzen sich die obigen Diskussions(schlängen)linien in diesem Abschnitt fort. Dabei fällt als erstes auf, dass zur Umschreibung verschiedener Vermittlungsmodelle eine begriffliche Vielfalt vorliegt (Konfliktmanagement, konstruktive Konfliktbearbeitung, Mediation). Sie verweist nicht nur auf eine Kombination von konzeptionellen Hintergründen, die zu konkreten Modellen für die Praxis zusammengeführt werden, sondern dass sich nicht selten auch unter demselben Label unterschiedliche Modelle verbergen. Daneben herrscht auch in der wissenschaftlichen Fachdiskussion Uneinigkeit bzw. Mehrdeutigkeit über bestimmte Begriffe. So weisen beispielsweise Liebe und Gilbert darauf hin, dass der Begriff der interkulturellen Mediation missverständlich ist. „Einerseits kann er leicht zu der Annahme verführen, es handle sich dabei lediglich um ein bestimmtes Verfahren, welches sich besonders gut für die Bearbeitung jeder Art von interkulturellen oder ethnopolitischen Auseinandersetzungen und Konflikten eignen würde. Andererseits wird er als Oberbegriff für verschiedene Ansätze von Konfliktbearbeitungsmodellen benutzt“¹⁹⁶.

Schließlich sei an dieser Stelle ebenso darauf hingewiesen, dass die Praxisforschung in diesem Bereich rückständig ist, wie bereits an verschiedenen Stellen angemerkt wurde. Es liegen kaum empirisch fundierte Untersuchungen und Evaluationen von Praxisprojekten vor, was unterschiedliche Gründe hat. Projekte zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in den für diese Untersuchung interessanten Handlungsfeldern gibt es zwar, aber ihre finanziellen Ressourcen sind meist sehr begrenzt, sodass eine Begleitforschung i.d.R. nicht möglich ist.¹⁹⁷ Dass die Projektakteure dennoch großes Interesse an Fragen haben, die die Wirkung ihrer Aktivitäten vor Ort betreffen, zeigt die Vielzahl von Projekt- und Werkstattberichten, die in verschiedenen Fachzeitschriften kontinuierlich veröffentlicht werden. Evaluation und Praxisforschung ist momentan daher vornehmlich bei EU-geförderten Modellprojekten anzutreffen, die z.B. im Rahmen des XENOS-Programms durchgeführt wurden. Einschränkung ist allerdings anzumerken, dass diese Projekte zwar alle einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in den verschiedenen Handlungsfeldern leisten wollen, sie richten aber einen anderen Blickwinkel auf das Thema, der nicht die konkrete Konfliktbearbeitung zum Gegenstand hat, sondern die Überlegung und Erprobung präventiver Ansätze. Schließlich kann noch auf eine Untersuchung des Berghof-Institutes verwiesen werden, das im Jahre 1995 ein Kleingruppenexperiment aus US-Amerikanern, Franzosen und Deutschen unter der Leitung von Ropers und Liebe zum Thema Interkulturelle Mediation durchgeführt hat. Die Ergebnisse sind

¹⁹⁶ Frank Liebe/Nadja Gilbert: Interkulturelle Mediation – eine schwierige Vermittlung. Eine empirisch-analytische Annäherung zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden, Berghof-Report Nr. 2, Berlin 1996, S. 1.

¹⁹⁷ Dieser Eindruck hat sich auch in den Experteninterviews bestätigt. Siehe hierzu auch die Texte zu den Handlungsfeldern.

an entsprechender Stelle im nachfolgenden Kapitel eingeflossen, aber auch hier handelt es sich nicht um ein evaluiertes Projekt im Sinne der Untersuchung.

Vor diesem Hintergrund werden daher im Folgenden drei Modelle (Interkulturelle Mediation, die Kooperative Methode, das Konzept zum Dialog der Anerkennung) vorgestellt, mit Fokus auf deren spezifischen Merkmale und Besonderheiten einerseits und auf allgemeinen Anforderungen an die Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten andererseits. Gemeinsam ist allen drei Modellen, dass sie nicht darauf abzielen, einen Konsens zwischen den Konfliktparteien bzw. zwischen den bestehenden Differenzen herzustellen. Sie beschreiben vielmehr den Versuch, entsprechende Bedingungen für gelingende Konfliktvermittlungsverfahren zu schaffen, unter denen Dissense verarbeitet werden können.¹⁹⁸ Sie können demnach als Vermittlungsmodelle bzw. -verfahren bezeichnet werden, die auf die Förderung der Dialogfähigkeit setzen.

(Interkulturelle) Mediation

Mediation im Allgemeinen Kontext bedeutet Konfliktvermittlung durch die Hinzuziehung neutraler Dritter als Vermittler/innen. „Anders als bei der herkömmlichen Schlichtung hilft der/die Mediator/in den Konfliktparteien, die aufgrund gestörter Kommunikation nicht (mehr) in der Lage sind, direkt bzw. ohne Hilfe von außen miteinander zu verhandeln, eine selbstbestimmte Lösung für ihr gemeinsames Problem zu finden.“¹⁹⁹ Das heißt also, der/die Mediator/in besitzt keine Entscheidungskompetenz, sondern ist nur für das Setting und die Gesprächsstrukturierung zuständig, für die Inhalte und das Finden einer Lösung sind die Konfliktparteien verantwortlich. Primäres Ziel der Mediation ist, Verständnis für die Sichtweise der Gegenpartei zu erlangen und Verantwortung für den Eigenanteil am Konflikt zu übernehmen. Daneben ist Mediation besonders geeignet für Streitparteien, die ein Interesse daran haben, ihre Beziehung weiter fortzusetzen bzw. weiterführen zu müssen.

Als anerkanntes und alternatives, wenn auch noch nicht institutionalisiertes,²⁰⁰ Verfahren der Konfliktaustragung ist Mediation alles andere als neu. Während bereits z.B. die Friedenskirchen wie Quäker und Mennoniten Mediation und Schiedsverfahren zur Regelung eigener Streitigkeiten anwendeten, entsprang das gegenwärtig verbreitete Konzept der Mediation (Alternative Dispute Resolution – kurz ADR – Alternative Streitbeilegung) der US-amerikanischen Bürgerrechts- und Antikriegsbewegung in den 60er Jahren²⁰¹ und wird mittlerweile als ein Verfahren zur konstruktiven Konfliktaustragung in vielen Lebensbereichen angewendet. In den 80er Jahren sprang der Mediationsgedanke dann nach Deutschland über. Während sich Mediation in den verschiedenen Ländern unterschiedlich entwickelt hat,

¹⁹⁸ Vgl. Helmut Willke: Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart 1999.

¹⁹⁹ Jamie Walker (Hg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I, Berlin 2001, S. 14.

²⁰⁰ Vgl. Christian Büttner: Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, Frankfurt a. M. 1995.

²⁰¹ Ausführlich nachzulesen bei Christoph Besemer: Mediation. Vermittlung in Konflikten. Stiftung gewaltfreies Leben/Werkstatt für gewaltfreie Aktion, Königfeld 1993, S. 46 f.

gibt es heute zudem eine Vielzahl von Ausformungen der Mediation, die zum einen mit dem jeweiligen Anwendungsfeld, zum anderen mit der Schulbildung in stark professionalisierten Berufsfeldern zu tun hat. Die bekannteste ist das Havard Negotiation Project, das seinen Ursprung in der Analyse von Verhandlungsprozessen hat, bei denen beide Parteien gewinnen können (Mediation als Win-Win-Problemlösung). Dieses benutzt die Terminologien von Interessen und Positionen und geht davon aus, dass sich auf der Ebene der Interessen immer genügend Gemeinsamkeiten finden lassen, um die gegebenen oder angemeldeten Gegensätze zu überbrücken. Das meint, es wird die Verständigung bzw. der Dialog über Interessen betont, ohne jedoch die Unterschiedlichkeit in den Interessen zu überwinden, sondern die jeweils dahinterstehende Bedeutung für die beteiligten Individuen sichtbar zu machen. In der Praxis begegnet man diesen Modellen auch unter der Bezeichnung der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Die empirisch-analytische Überprüfung ihrer Wirksamkeit steht allerdings noch ganz am Anfang wie z.B. Büttner und Ropers anmerken,²⁰² sodass eine „wissenschaftliche Diskussion sich zunächst auf die Herkunft der Methode (USA) beschränken muss.“²⁰³

Unter interkultureller Mediation im Speziellen wird weiterhin eine Methode verstanden, „bei der die teilnehmenden Parteien unterschiedlichen kulturellen Gruppen angehören, die bedingt durch Migrationsprozesse im gleichen Land leben.“²⁰⁴ Dabei sind drei verschiedene Konstellationen denkbar, „die den adäquaten Einbezug der voneinander differierenden kulturellen Hintergründen verkomplizieren (können).“²⁰⁵

- „Die Konfliktparteien entstammen verschiedenen Kulturen und die Mediatoren gehören zu einer dritten Kultur.
- Die Konfliktparteien gehören zur selben Kultur und die Mediatoren sind aus einer anderen Kultur.
- Die Konfliktparteien entstammen verschiedenen Kulturen und die Mediatoren gehören zu einer der Kulturen der Parteien.“²⁰⁶

Ein Großteil der Wissenschaftler/innen auf diesem Gebiet konstatiert, dass sich die interkulturelle Mediation grundsätzlich nicht von anderen Mediationen hinsichtlich der methodischen Verfahrensschritte und der Grundmaxime von Mediation unterscheidet.²⁰⁷ Demgegenüber besteht jedoch aus Sicht von Haumersen/Liebe ein grundlegender Unterschied darin, dass die Beteiligten im Hinblick auf das Verfahren der Konfliktbearbeitung nicht über ein gemeinsames Wertesystem verfügen, sondern voneinander differierende kulturelle Bezugssysteme

²⁰² Der Hinweis auf diesen Forschungsmangel durch Ropers lässt sich insofern rechtfertigen, da in Deutschland vor allem das Berghof-Institut in Berlin, für das Ropers tätig ist, Ergebnisse und Entwicklungen der interkulturellen Mediation bündelt.

²⁰³ Büttner, 1995, S. 57.

²⁰⁴ Barbara Schramkowski: Interkulturelle Mediation, in: KulturKonflikt. Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe. Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., München 2003, S. 38.

²⁰⁵ Ebd. S. 38.

²⁰⁶ Anette Frenzke-Kulbach: Interkulturelle Mediation. Möglichkeiten und Grenzen, in: Soziale Arbeit 1/2004, S. 12.

²⁰⁷ Vgl. auch Ljubjana Wüsthube, 2002; Schramkowski, 2003; Liebe, 1996 u.a.

mitbringen.²⁰⁸ Vor diesem Hintergrund wird in der Fachdiskussion der interkulturellen Mediation der Charakter einer Suchbewegung bzw. eines jeweils neu zu führenden Aushandlungsprozesses zugeschrieben, „in dem die Konfliktakteure unterschiedlicher kultureller Herkunft vor der Aufgabe stehen, zunächst das Verfahren der Konfliktbearbeitung und die Regeln für die Kommunikation für ihre Situation zu kontextualisieren.“²⁰⁹ Mit Kontextualisierung ist hierbei „eine Reduzierung der Komplexität von Kulturen gemeint, um für eine bestimmte Situation gemeinsame Verhaltensregeln zu bestimmen, die für alle Beteiligten zustimmungsfähig sind, ohne dass dabei die Unterschiede zum Verschwinden gebracht werden.“²¹⁰ Aus Sicht des Berghof Instituts liegt eine entscheidende Ursache für das Scheitern einer Konfliktbearbeitung daher weniger an dem Verfahren an sich als vielmehr „an der fehlenden Fähigkeit der Konfliktbearbeiter/innen, die Verfahren angemessen zu kontextualisieren.“²¹¹

Dass es sich um eine anspruchsvolle Methode handelt, wird auch an den verschiedenen Faktoren deutlich, die aus der Fachdiskussion heraus benannt werden und die interkulturelle Mediation mehr oder weniger beeinflussen können:

- Der Umgang mit dem Sprachproblem
- Der Stellenwert kultureller Determinanten in dem jeweiligen Konflikt
- Fremd- und Eigenwahrnehmung vor dem Hintergrund individueller und kulturell geprägter Annahmen und Vorurteile
- Differenzen im Wertesystem
- Verhaltensunsicherheiten und Missverständnisse
- Kulturelle Unterschiede im Umgang mit Konflikten
- Kulturelle Unterschiede im Mediationsprozess sowie Konsequenzen für das Mediationsergebnis.

Daraus lässt sich eine erste generelle Notwendigkeit schließen, das Mediationsverfahren im interkulturellen Kontext als mehrperspektivisches Verfahren zu begreifen. D.h., wie z.B. Wüsthube deutlich macht, die Sichtweise aller Beteiligten und die des umgebenden Systems sind gleichermaßen zu berücksichtigen.²¹² Viel stärker wiegt hierfür jedoch das Argument, dass „Machtasymmetrien (subjektive wie objektive) und der verdeckte Wunsch der Parteien nach Anerkennung häufig zu Kulturalisierungen in der Konfliktbearbeitung führen“²¹³. Es kommt daher dem/der Mediator/in die Aufgabe zu, dies zu erkennen und solchen Entwicklungen mit entsprechenden Methoden entgegen zu wirken.

²⁰⁸ Vgl. Haumersen/ Liebe, 1999.

²⁰⁹ Schramkowski, 2003, S. 39.

²¹⁰ Liebe/Gilbert, 1996, S. 47.

²¹¹ Ebd. S. 54.

²¹² Vgl. hierzu Ljubjana Wüsthube: Mediation im interkulturellen Kontext: Erhöhte Aufmerksamkeit auf Gerechtigkeitsempfinden und kontextuelle Gerechtigkeit, in: Forum Mediation, Zeitschrift des Schweizerischen Vereins für Mediation 2/2002, 5. Jahrgang.

²¹³ Ebd. S. 1.

Gleichzeitig gibt es jedoch auch eine rege Diskussion um Grenzen und Schwierigkeiten dieses Vermittlungsmodells, die – neben den im Folgenden aufgezählten Kritikpunkten – die Beschreibung eines besonderen Anforderungsprofils (Interkultureller) Mediation impliziert:

Obzwar gerade diese Methode versucht, eine gleichberechtigte Kommunikationsstruktur über ihr Verfahren herzustellen, hat sie auch vielen skeptischen Anmerkungen und Einwänden standzuhalten. Es wird angeführt, dass insbesondere bei der Vermittlung von interkulturellen Konflikten der Faktor Kultur die Mediation beeinflusst und „ein potentieller Auslöser für eine sehr dynamische Eskalation des Konfliktes sein“²¹⁴ kann und dies auf mehreren Ebenen:

- In Theorie und Praxis wird in Frage gestellt, ob ein Mediationsverfahren die real existierenden Machtungleichheiten zwischen Konfliktparteien selbst auch nur innerhalb des Verfahrens insoweit relativieren kann, dass sich tatsächlich eine gleichberechtigte Kommunikationsstruktur in dem Vermittlungsverfahren ergeben kann. D.h. also und beschreibt damit eine grundlegende Schwäche des Mediationskonzeptes im interkulturellen Kontext, nur unzureichend Einflussmöglichkeiten auf strukturelle Ungleichheiten zwischen den Konfliktparteien nehmen zu können. Eine Reduzierung auf zwischenmenschliche Emotions- und Kommunikationsdifferenzen kann dagegen nicht als angemessene Lösung gewertet werden.²¹⁵
- Ein weiterer grundlegender Problemaspekt bei dem Verfahren/der Methode stellt immer auch die vermittelnde Person selbst dar. Da sie einer bestimmten kulturellen/nationalen Identität zugehörig ist, wird dieser entweder – wenn auch nur unbewusst – Loyalität einer Konfliktpartei unterstellt, womöglich Partei zu ergreifen (Neutralität der Drittpartei).²¹⁶ Durch die einseitige Unterstützung einer Konfliktpartei kann zwar ein scheinbares Machtgleichgewicht geschaffen werden und u.U. eine sachliche Verhandlung initiiert werden, doch wenn dieses Gleichgewicht nicht auch außerhalb der Mediation besteht, dann wird auch die Lösung nicht von Bestand sein.²¹⁷
- Daneben gerät nicht selten aus dem Blick, dass das Verfahren selbst auf bestimmten Werten und Annahmen beruht, also nicht kultur-neutral ist. Der Vorwurf lautet, dass bestimmte Gesellschaftsmodelle der Methode zugrunde gelegt werden, dessen Gesetzmäßigkeiten (allerdings oftmals) als bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt werden.²¹⁸ Deshalb wird es immer angezeigt sein, an den Aufgaben der Mediator/innen in den jeweiligen Verfahren zu überprüfen, ob ihr Vorgehen für den spezifischen Kontext der Konfliktvermittlung angemessen ist. Diese Schwierigkeit kann nur dann verhindert werden, wenn sicher ist, dass sachgerecht verhandelt wird. Eine Wertedebatte kann je-

²¹⁴ Haumersen/ Liebe, 1999, S. 27.

²¹⁵ Barbara Grotz: Mediation im interkulturellen Kontext – Neue Impulse für die Praxis, in: IZA 3/4 2003.

²¹⁶ Siehe hierzu auch ausführlich H. Messmer: Mediation, in: Hans Uwe Otto u.a. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 1173.

²¹⁷ Vgl. hierzu Weiß, 2001.

²¹⁸ Hierzu lassen sich leider keine empirischen Befunde anführen, was unter welchem Etikett angeführt wird, wie in der Arbeit von Haumersen/Liebe konstatiert wird.

doch nicht immer ausgeblendet werden, wenn es gerade um Werte in dem Konflikt geht, denn dann würde die Chance zur Annäherung verhindert werden. Nicht minder kann eine Wertedebatte eben auch zu einem Verstehens- und Erklärungsprozess beitragen, im Sinne einer „gegenseitigen Kenntnisnahme des vorhandenen Dissenses.“²¹⁹

- In diesem Zusammenhang wird als eine konzeptionelle Schwäche des Havard-Ansatzes – auf dem die meisten Mediationsmodelle gründen – die festgelegte Folge der Mediationschritte – Konfliktbeschreibung, Konfliktanalyse, Erarbeitung von Optionen zur Konfliktbewältigung, Erarbeitung von konkreten Vereinbarungen – beurteilt. Dieses Vorgehen berücksichtigt nicht die in vielen traditionellen Kulturen wesentlichen Aspekte von Ritualisierungen, persönlichen Beziehungen und kulturellen Normen. Stattdessen kommt man sofort zur Sache und läuft Gefahr, unverzichtbare Schritte von Vorbereitung und atmosphärischer Begleitung auszulassen, ohne die ein Verhandlungserfolg in den gemeinten (Sub-) Kulturen nicht denkbar ist.²²⁰

Darüber hinaus hat sie auch dem Vorwurf standzuhalten, dass sie einerseits vielfach als universalistisch begriffen wird und andererseits sich „in den vielfältigen Varianten mediativer Versuche keine explizite Systematik nieder(schlägt), die die Mediation als Methode wissenschaftlich überprüfbar machen ließe.“²²¹

Das heißt also, das Modell der interkulturellen Mediation wird – obwohl es wesentliche positive Merkmale für eine konstruktive Konfliktbearbeitung bereit hält – auch in der Fachdiskussion nicht als Allheilmittel bewertet, sondern z.T. – wie von Liebe – als Suchhaltung bezeichnet.²²² Umso wichtiger ist es, im Verfahren selbst eine Reihe von Voraussetzungen zu berücksichtigen, die zum einen die Beteiligten mitbringen müssen wie z.B. Motivation, Einsichtsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und verbale Kommunikationsfähigkeit.²²³ Zum anderen kann es von Vorteil sein, wenn die Mediator/innen in einer Tandemberatung bikulturelle und –linguale Expert/innen sind und somit eine Dolmetscherfunktion im doppelten Sinne innehaben bezüglich der Sprache und des kulturellen Hintergrundes. Allerdings kann auch hier bei den Konfliktparteien die Annahme entstehen, der/die jeweils andere Mediator/in stünde auf der Seite seiner/ihrer Kultur, was zum Entstehen von Misstrauen führen und die neutrale Rolle der Mediator/innen gefährden kann.²²⁴ Daneben kann ein Mediationsprozess nur dann erfolgreich sein, wenn der möglicherweise differierende Umgang der Parteien mit Konflikten, also das soziokulturelle Umfeld, mit einbezogen wird.²²⁵ Insbesondere der letztgenannte Aspekt verweist auf die besondere Rolle und Verantwortung des/der Mediator/in

²¹⁹ Haumersen/Liebe, 1999, S. 31.

²²⁰ Werner Müller: (Interkulturelle) Mediation: Zum Umgang mit Konflikten (nicht nur) in Begegnungen, www.dija.de Modul „Interkulturelles Lernen“.

²²¹ Büttner, 1995, S. 57.

²²² Liebe/Gilbert, 1996.

²²³ Vgl. R. Bastine.: Scheidungsmediation – Ein Verfahren psychologischer Hilfe, in: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hg.): Scheidungsmediation – Möglichkeiten und Grenzen, Münster 1995, S. 14-37.

²²⁴ Vgl. Haumersen, Liebe 1999, S. 106f.

²²⁵ Vgl. Schramkowski, 2003, S. 36ff.

zurück. Nach den bisherigen Forschungen des Berghof-Instituts stellt die Fähigkeit der dritten Partei, „das Verfahren angemessen zu kontextualisieren, d.h. in seinem Rahmen ein gemeinsames Regelwerk zu gestalten, das die unterschiedlichen kulturellen Standards aller Konfliktparteien berücksichtigt,“²²⁶ die zentrale Herausforderung bzw. Anforderung an das Modell der interkulturellen Mediation dar.

Forderung nach kommunikationsbasierten Verfahren in der Praxis

So umstritten die Mediationsmethode im Allgemeinen wie auch zur Bearbeitung von Konflikten im interkulturellen Kontext im Speziellen sein mag, bricht die Forderung nach kommunikationsbasierten Verfahren in der Praxis nicht ab. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Konflikte in erster Linie soziale Konflikte sind, was demnach eine Bearbeitung der Sach- und Beziehungsaspekte notwendig macht, um ein friedliches Miteinander zumindest auf der Ebene der Alltagswelt der Konfliktparteien zu ermöglichen. Dies schließt jedoch nicht den Wunsch aus, dennoch auf die Kommunikationsstrukturen bzw. -kultur zwischen Menschen innerhalb von öffentlichen Institutionen (Verwaltungen und/oder Sozialisationsinstanzen) einzuwirken.

Für diesen Ansatz lassen sich nun abschließend zwei Methoden anführen, die im speziellen – im Gegensatz zur Mediationsmethode – für Schulen bzw. Schulklassen entwickelt wurden und im Kern auf eine sogenannte Kulturentwicklung innerhalb der Institution Schule bzw. von Schulklassen über die Förderung und Veränderung der Dialogfähigkeit abzielen. Sie können als Beispiele für alternative Verfahren zum Umgang mit Konflikten verstanden werden, da sie nicht den Konflikt oder kulturelle Aspekte in den Mittelpunkt stellen, sondern die jeweiligen Kommunikations- und Interaktionsmuster im Kontext der jeweiligen Konfliktbeteiligten zum Gegenstand nehmen.

Die „Kooperative Methode“

Diese Methode dient in erster Linie der Entwicklung von einer lern- und arbeitsförderlichen Kultur in der Schulklasse. Dabei werden u.a. auch explizit Konflikte im interkulturellen Kontext als Anlass zum Einsatz der Methode nach Redlich benannt.²²⁷ Dies vor dem Hintergrund seiner Erfahrung in der Arbeit mit Schulen, die vor allem in Großstädten einen Ausländeranteil bis zu 80 bzw. 90 % aufweisen, was somit nicht nur – plakativ ausgedrückt – Spannungen zwischen Deutschen und Nichtdeutschen zur Folge hat. Solche Schulklassen setzen sich nicht selten aus bis zu 20 unterschiedlichen Nationen zusammen, die alle z.T. ganz verschiedene über die Sozialisation vermittelte Kommunikationsstile mitbringen. Ziel bzw. Intention dieser Methode ist es daher, in einem gemeinschaftlichen Gruppenprozess und unter Berücksichtigung dieser Heterogenität bzw. Vielfalt eine gemeinsame Kommunikati-

²²⁶ Ropers, 1997, S. 213.

²²⁷ Vgl. ganz allgemein seine Veröffentlichungen zur „Kooperativen Methode“, die als Materialien der Fachgruppe Beratung und Training vom Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg herausgegeben werden.

onsbasis mit den Schüler/innen zu entwickeln. Damit setzt sich dieses Konzept von anderen wie z.B. dem Konzept des Interkulturelles Lernen ab, welches im Vergleich zur Kooperativen Methode als von anderen Fächern abgegrenzte Lerneinheit und zeitbegrenzt an Schulen durchgeführt wird.

Theoretisch lehnt sich die „Kooperative Methode“ an verschiedene Konzepte an, die für das Anwendungsfeld dieser Methode systematisch miteinander kombiniert wurden:

Verständigung durch Gesprächsführung (siehe hierzu Lehrer-Schüler-Konferenz nach Gordon, klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers, Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas)

- Veränderung durch Übung (angelehnt an das lerntheoretische Programm der Veränderung von Interaktionsmustern bzw. an pädagogische Verhaltensmodifikation)
- Diagnostische Erkenntnisse durch den systemischen Blick (ausgehend von der Selbststeuerungsfähigkeit sozialer Gruppen und Ergebnisoffenheit)
- Diskussionsgestaltung in Gruppen durch Moderationsmethoden (durch Einsatz der Meta-plantchnik).

Im Vordergrund steht der Grundsatz der Verbindung von Verständigung und Veränderung, von Dialog und Training. Dabei meint Verständigung „die Auseinandersetzung um divergierende und übereinstimmende Sichtweisen der Lehrkraft und Schüler von der Situation in der Klasse sowie von ihren Vorstellungen über Ziele und Wege der Entwicklung.“²²⁸ Als zentrales Motiv wird jedoch „eine gemeinsame Koordination ihrer Handlungen“²²⁹ vorausgesetzt, was im Zweifelsfalle auch die Unterordnung persönlicher Interessen zur Folge haben kann. Der Aspekt der Veränderung steht in diesem Modell für den Aufbau bzw. die Entwicklung neuer Interaktionsmuster in der Klasse, die jedoch – um langfristig eine Verbesserung der Situation zu versprechen – eingeübt werden müssen. Von den Lehrkräften und Schüler/innen, die sich dieser Methode zuwenden, erfordert dies die Fähigkeit prozessorientierten Denkens, Offenheit und Transparenz im Prozess sowie, trotz allem bestehendem Handlungsdruck, Geduld und Ausdauer für die Entwicklung der passenden Lösung aufzubringen.

Das Konzept „Dialog zur Anerkennung“

Die Entstehungsgeschichte des Konzepts „Dialog zur Anerkennung“ erklärt sich aus der verstärkt erfolgten Nachfrage von in Mediation und anderen Kommunikationstechniken geschulten Lehrkräften, wie mit interkulturellen Konflikten in Schulen konstruktiv umgegangen werden kann. Dass darüber Hilflosigkeit und Handlungsdruck von Professionellen vor allem in Sozialisationsinstanzen, aber auch in Verwaltungen zum Ausdruck kommt, drückt den Bedarf nach weiteren, neben der in der Tradition der klassischen Mediationsmethode ste-

²²⁸ Alexander Redlich (Hg.): Die Kooperative Methode im Unterricht. 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training, Universität Hamburg, Hamburg 2000, S. 9.

²²⁹ Ebd., S. 9.

henden Vermittlungsstrategien aus. Diesem Hilferuf folgend ist auf eine entstandene Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis zu verweisen, die sich der Entwicklung von Modellen zur Bearbeitung von Konflikten im interkulturellen Kontext zugewendet hat, um den Praktiker/innen aus verschiedenen Handlungsbereichen Angebote zu eröffnen, um professionell handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

Ausgangspunkt zur Entwicklung des Konzepts „Dialog der Anerkennung“ stellt dabei die im Alltag gängigste Theorie zur Erklärung interkultureller Konflikte dar, die auf die kommunikationstheoretisch argumentierende These vom Kulturkonflikt zurückgreift. Diese postuliert, dass man sich nicht versteht aufgrund von unterschiedlichen Wertauffassungen, kulturbedingten Missverständnissen oder gar aufgrund kulturbezogenen Differenzen, die jedoch alleinig der ausländischen, eingewanderten, nicht ausreichend integrationswilligen Minderheit zugeschrieben werden. Diesen Konstruktionen des Alltagsdenkens und -bewusstseins, die einer kulturalistischen Verengung gleichkommt, setzt dieses Konzept jedoch entgegen, interkulturelle Aspekte aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. An dieser Stelle ist auf die im vorangestellten Abschnitt dargestellte Arbeit von Weiß zurückzuverweisen, die mit den Determinanten von Macht und Differenz gearbeitet hat. Darin wurde, wie auch hier als Alternative zur kulturalistischen Verengung das Konzept vom Kampf um Anerkennung angeführt, dass nicht prioritär danach fragt, welche kulturbedingten Differenzen ausschlagend für eine Konfliktsituation sind, sondern inwiefern die bestehenden „rechtlichen, ökonomischen und politischen Ressourcen, über die die Gruppen und Individuen jeweils verfügen und mit denen sie im Wettbewerb um die vorderen Plätze innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen konkurrieren.“²³⁰ Für die Mediator/innen, die nach diesem Konzept ausgebildet werden, gilt daher, „nicht ausschließlich die Herkunftskulturen (zu) studieren, sondern vor allem die rechtlichen, politischen und sozialen Aspekte zur Kenntnis (zu) nehmen, die mit dem Prozess der Migration verbunden sind.“²³¹

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen wendet sich das Konzept den anzutreffenden Konflikten in interkulturellen Kontexten an Schulen zu. Konkret bedeutet dies, dass nicht mit besonderen Kommunikationstechniken aufgewartet wird, sondern es wird die Funktion des ethnischen Arguments in den Blick genommen. Dabei werden diese zunächst einmal als ganz normale Positionen zur Kenntnis genommen. Im weiteren Verlauf der Vermittlung werden dann allerdings weniger die ethnischen Zuschreibungen, denn „die ganz konkreten Handlungen und Verhaltensweisen, die die Jugendlichen als störend, verletzend oder diskriminierend erlebt haben, herausgearbeitet und diese in ihren Auswirkungen auch der Gegenpartei verständlich gemacht.“²³² Der Weg dorthin beschreibt einen Prozess, die Konfliktparteien zu einem Dialog der Anerkennung zu bewegen. Dies geschieht in der Form, dass die jeweiligen ausgesprochenen Verletzungen und verschiedenen Positionen zur Kenntnis genommen werden, im Hinblick darauf, diese als Wahrheiten der jeweiligen Positi-

²³⁰ Bernd Fechler: Dialog der Anerkennung. Zum Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule, in: Vitamin M – Gesellschaftliche Relevanz von Mediation. Dokumentation des Jahreskongresses 2003 in Frankfurt a.M. Herausgegeben vom Bundesverband für Mediation e.V., Kassel 2004, S. 55.

²³¹ Ebd. S. 56.

²³² Ebd. S. 57.

on anzunehmen, aber auch herauszuarbeiten und anzuerkennen, wo es Anknüpfungspunkte bzw. Gemeinsamkeiten gibt. Das Ziel ist demnach nicht, bestehende Differenzen aufzulösen, sondern dann bestimmte Regeln und Absprachen zu treffen, die ein zukünftiges Zusammenleben mit dem Postulat der gegenseitigen Anerkennung sichert. Abschließend kann jedoch auch für dieses Modell eine Einschränkung in seiner Wirkungskraft dahingehend formuliert werden, dass auch dieses nicht eine Wandlung der inneren Einstellung bewirken kann, vielmehr auf den erlebten Mehrwert der Beteiligten hofft, eine auf beiden Seiten faire Konfliktbearbeitung erlebt zu haben.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wie die vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben, gestaltet sich die aktuelle Fachdiskussion zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten sehr vielschichtig. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Zusammenfassung, die die unterschiedlichen Diskussionslinien der aktuellen Forschung um und über Konfliktbearbeitung im interkulturellen Kontext im Überblick nach Ebenen geordnet darstellt. Damit wird der Versuch einer ersten Systematisierung der Rechercheergebnisse vorgenommen, aus der sich als Anregung schlussfolgernd weiterführende Fragen an das Feld und an den vorliegenden Untersuchungsauftrag formulieren lassen.

Die Diskussionslinien der (Praxis-)Forschung im Überblick

Um eine übersichtliche Zusammenschau der verschiedenen Diskussionslinien zu liefern, bietet sich hierfür eine Reduktion der Komplexität der vorangegangenen Ausführungen auf zentrale Themenpunkte bzw. Aspekte an, die sich vier Ebenen zuordnen lassen:

Gesellschaftspolitische Ebene

Obwohl nicht in den Vordergrund der Fachdiskussion gestellt, beinhalten die Diskussionsbeiträge, die sich dieser Ebene zuordnen lassen, Hinweise, die zur besseren Einschätzung und Bewertung vorhandener Konzepte eine Verbindung zwischen der gesellschaftspolitischen Situation und dem Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten herstellen.

Ausgehend von der Aussage Ropers, in Deutschland fehle es weitgehend an angemessenem Werkzeug zum Umgang mit interkulturellen Konflikten, führen einzelne Kolleg/innen aus der Wissenschaft folgende ganz grundsätzliche Erklärungsmodelle bzw. Kritikpunkte an:

- Es gibt in Deutschland keine geeigneten Bearbeitungsinstanzen für interkulturelle Konflikte, die es ermöglichen, dass sich Migrant/innen als ernstzunehmende Verhandlungspartner etablieren könnten (u.a. Grotz);
- die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen zur Bearbeitung bzw. Austragung von Konflikten im interkulturellen Kontext erfordert – als grundsätzliche Voraussetzung – die Anerkennung der gesellschaftlichen Realität Deutschlands als Einwanderungsland

und damit einhergehend die Verbesserung der rechtlichen Situation von Migrant/innen (u.a. Wüstehube, Albers);

- der stetig zunehmenden Attraktivität des Themas wird mit Konzepten zur Konfliktbearbeitung begegnet, die laut Wellmann von einer sogenannten „Interventionspflicht“ zur Verhinderung größerer Systemstörungen ausgehen und somit die positive Funktionalität sozialer Konflikte zur Weiterentwicklung der Gesellschaft i.d.R. negativ interpretiert werden.

Forschungsebene

In Bezug auf die Forschungsebene lässt sich eine Diskussionslinie herausstellen, die sozusagen einen doppelten Mangel im Bereich der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten herausstellt und auf den Bedarf verstärkter Untersuchungen in Theorie und Praxis gleichermaßen verweist. Diese Hinweise werden von der Wissenschaft selbst formuliert und lassen sich wie folgt konkretisieren:

- der allgemeinen Forderung nach Praxisforschung, um den Erfolg und die Wirksamkeit sowie die Nachhaltigkeit, aber auch die Grenzen von Praxisprojekten zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten abzubilden,
- steht der generelle Bedarf an Kriterien zur Analyse und Einordnung theoretischer Konzepte sowie zur Überprüfung und Bewertung praktischer Modelle gegenüber;
- aus Sicht von Ropers geht dieser Mangel einher mit der bisherigen Beschränkung der Wissenschaft auf die Untersuchung von Konfliktkulturen und ihrem Wandel in modernen Gesellschaften, was die Frage nach dem Stellenwert der Bedeutung der kulturellen Determinante in Konflikten in interkulturellen Kontexten vernachlässigt bzw. erst in Ansätzen aufgegriffen wird;

Nicklas u.a. vermissen darüber hinaus generell präventive Überlegungen zur Bearbeitung der latenten Konfliktpräsenz als Beitrag zur Verhinderung der Konflikteskalation gegenüber bisherigen Konzepten, die mit Ansätzen zur Intervention auf Deeskalation setzen.

Konzeptebene

Die Diskussionslinien, die sich der Konzeptebene zuordnen lassen, heben auf zwei Dimensionen ab. So hat in der Wissenschaft auf der einen Seite eine Auseinandersetzung über vorhandene Konzeptarten stattgefunden, die auf eine sogenannte Zweipoligkeit der Ansätze und Konzeptionen verweist:

Generell kann zwischen

- subjektbezogenen Konzepten (beziehungs- und prozessorientiert, die auf die gemeinsame Problemlösung setzen wie z.B. die Kontakthypothese) und

- objektbezogenen Konzepten (ergebnis- und sachorientiert, die auf Verhandlung und Kompromissbildung von Differenzen zielen wie z.B. die Kooperationshypothese) unterschieden werden.

Zur Differenzierung der dahinterstehenden Theoriegebäude kann weiterhin unterschieden werden zwischen

- kulturalistischen Ansätzen (wie z.B. das Modell der Kulturstandards im Managementbereich, das die kulturelle Determinante in den Vordergrund stellt);
- konstruktivistischen Ansätzen (wie z.B. nach Dietrich, Radtke, Scherr, die von der Beschreibung von Interaktionszusammenhängen ausgehen);
- konflikttheoretischen Ansätzen (wie z.B. das Modell der (Interkulturellen) Mediation) und
- soziostrukturellen Ansätzen (die davon ausgehen, dass bestimmte gesellschaftliche Determinanten schon vorgegeben sind).

Während also alle vier Ansätze bestimmte Stärken aufweisen, müssen sie jedoch gleichzeitig dem Vorwurf der Einseitigkeit bezüglich der Bearbeitungsebene und damit der Konfliktbeschwichtigung oder sogar des Kulturalismus standhalten. Mehrheitlich wird zumindest davon ausgegangen, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten, die sich als strukturell bedingte Konflikte erweisen, nicht mit subjektbezogenen Konzepten bearbeitet werden können. Darüber hinaus spielt aus Sicht der Wissenschaft im Hinblick auf die Untersuchung von Intention, Funktion und Wirksamkeit der konkreten Konzepte der Zusammenhang von Konzept und jeweiligem Kultur- bzw. Konfliktverständnis eine bedeutende Rolle.

Von Theorie und Praxis werden heute Konzepte aus miteinander verknüpften Elementen verschiedener Ansätze, sogenannten integrativen Ansätzen wie z.B. Kontingenzmodelle oder das Konzept der überlappenden Kategorisierungen, favorisiert. Aber auch diese Modelle gelten nicht als unumstritten und werden im Hinblick auf folgende Aspekte kritisch diskutiert:

- zum Aspekt der Neutralität von Konzepten: daran schließt sich die Frage, ob es überhaupt ein Verfahren zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten geben kann, das eine echte gleichberechtigte Kommunikationsstruktur ermöglicht;
- zum Mehrwert kultureller Anteile: es wird angemahnt, dass einerseits vor allem praxisorientierte Publikationen von einem zu engen Kulturbegriff ausgehen, hingegen kulturelle Anteile nicht ausreichend oder nicht in positiver Hinsicht für das Verfahren der Konfliktbearbeitung genutzt werden;
- zur Übertragbarkeit von Modellen/Konzepten, die aus anderen Kontexten gewonnen werden: die Umsetzung importierter bzw. transnational anwendbarer Modelle, die ohne eine Reflektion der sozialstrukturell bedingten Verhältnisbestimmung zwischen den Konfliktparteien erfolgt, vermittelt den Trend, daraus den (Trug)Schluss der Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse zu ziehen.

An dieser Stelle lässt sich auf der anderen Seite auf die Debatte um Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten verweisen, die die oben aufgezählten Kritikpunkte gegenüber be-

stimmten Konzeptarten um spezifische Anforderungen an die Konzeptentwicklung zur Bearbeitung von Konflikten im interkulturellen Kontext erweitert. Interessant ist, dass auch hierbei unterschiedliche Argumentationslinien zum Vorschein treten, was darauf hindeutet, dass sich auch die aktuelle Forschung in einer Suchhaltung befindet:

Als wichtige Parameter werden dabei angeführt:

- welche Situationen und Konstellationen als konfliktrelevant definiert werden, hängen nicht zuletzt mit dem jeweiligen kulturspezifischen Bedeutungs- und Orientierungssystem zusammen;
- die kulturelle Determinante ist nicht nur als eine abhängige Variable der Konfliktdynamik anzusehen, sondern wirkt ihrerseits maßgeblich auf sie ein.

Andererseits wird – vor allem von soziologisch und pädagogisch ausgerichteten Wissenschaftler/innen – angenommen,

- kulturelle Aspekte nicht per se als Provokation zur Verstärkung der Eskalationsdynamik anzunehmen, sondern es muss jeweils die konkrete Situation untersucht werden;
- es ist daher jeweils zu überprüfen, welche Bedeutung der Kultur in dem jeweiligen Konflikt beizumessen ist und welche Besonderheiten zu berücksichtigen sind, um auf den Konflikt konstruktiv einwirken zu können;
- zur Untersuchung der kulturellen Dimension bedarf es demnach einer umfassenden Kontextualisierung der Konfliktsituation unter Einbeziehung einer ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Ursachenanalyse, in die mögliche Auswirkungen bestehender und damit verbundener Machtasymmetrien miteinbezogen werden müssen.

Methodenebene

Mit Blick auf die Praxis hat die Recherche der fachwissenschaftlichen Diskussion ergeben, dass auch der Methodenbereich von einer Vielfalt gekennzeichnet ist. Das zeigt sich u.a. in der Uneinheitlichkeit begrifflicher Verwendungen zur Umschreibung von Vermittlungsmodellen, die zum großen Teil zudem aus einer Kombination konzeptioneller Elemente verschiedener Ansätze zusammengeführt wurden. Das heißt also, die beschriebene Suchhaltung auf theoretisch-konzeptioneller Ebene, zentrale Elemente zur Entwicklung angemessener und erfolgversprechender Verfahrensweisen zum Umgang mit Konflikten im interkulturellen Kontext zu benennen, spiegelt sich in der Praxis wieder. Als Beispiel hierfür wurde eine Auswahl von drei Modellen ((interkulturelle) Mediation, die Kooperative Methode und der Ansatz zum Dialog der Anerkennung) getroffen, die zum Teil Gemeinsamkeiten aufweisen, aber auch Kontrastierungen im Hinblick auf ihren konzeptionellen Ansatz, ihre methodische Umsetzung und Zielrichtung verdeutlichen.

Bei allen drei Modellen handelt es sich um kommunikationsbasierte Vermittlungsverfahren, womit sie zunächst einmal einer grundlegenden und aktuellen Forderung in dem Bereich entsprechen. Daneben zielen sie darauf, über ihre je spezifische Herangehensweise Bedingungen zu schaffen, den sozialen Konflikt auf der Sach- und Beziehungsebene zu bearbei-

ten unter der Berücksichtigung bestehender Dissense zwischen den Konfliktbeteiligten. Voraussetzung ist dabei – und dies ist allen drei Methoden gemeinsam –, dass die Beteiligten ein freiwilliges Interesse zur Fortführung ihrer Beziehung mitbringen, womit allerdings die Anwendungsmöglichkeiten dieser Methoden bereits eine erste Einschränkung erhalten. Ein grundlegender Unterschied zwischen den Methoden besteht allerdings in ihren Ansatzpunkten: Während die interkulturelle Mediation zur Bearbeitung einer bereits eskalierten Konfliktsituation herangezogen wird, zielen die beiden anderen Methoden auf die Entwicklung einer von Toleranz und gegenseitiger Anerkennung gekennzeichneten Kommunikationskultur innerhalb einer Gruppe. Davon abgesehen, steht bei allen drei Methoden jedoch gleichermaßen das Ziel im Vordergrund, Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte für ein friedliches Zusammenleben herauszuarbeiten.

Zentraler verbindender Punkt zwischen den drei Methoden ist dabei – was zugleich eine Rückführung auf die theoretische Diskussion um Konfliktbearbeitung im interkulturellen Kontext allgemeinen darstellt – ihre Begrenztheit im Umgang mit bestehenden ungleichgewichtigen Positionen bzw. Machtasymmetrien zwischen den Beteiligten zu benennen. So finden diese zwar in allen drei Methoden eine mehr oder wenige starke Erwähnung oder Berücksichtigung, es kommt jedoch zum Ausdruck, dass der in den Methoden angelegte bzw. beabsichtigte Lernprozess, der auf die Entwicklung eines sensibilisierten Bewusstseins zielt, nicht als Instrument zur Überwindung von Unterschiedlichkeiten auf struktureller Ebene dienen kann.

Darüber hinausgehende, die Praxis wie auch die theoretische Diskussion befördernde Annahmen und Schlussfolgerungen zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten lassen sich an dieser Stelle bzw. auf der Grundlage momentan noch rar gesäter Evaluationen an dieser Stelle nicht anführen. Das heißt nicht, dass es keine Projekte oder Projekterfahrungen gäbe, allerdings liegen diese nicht in empirisch ausgewerteter Form vor. Aus dem Grund wird auf den vorliegenden Untersuchungsauftrag verwiesen, mit dem zu einem Teil dieser bestehenden Forschungslücke Rechnung getragen werden soll. Erste weiterführende Erkenntnisse lassen sich aus den Kapiteln zu den Handlungsfeldern herauslesen.

Schlussfolgerungen

Es wird festgehalten, dass die Wissenschaft mehrheitlich sowohl von einem weitgefassten Kulturbegriff als auch von seiner Funktion als Entwicklungsmotor für die Gesellschaft positiven Konfliktbegriff ausgeht, sodass jede zu bearbeitende Konfliktsituation zunächst kontextualisiert und nach verschiedenen Aspekten untersucht werden muss. Herkunftsbedingte Aspekte, die scheinbar als Ursache angemeldet werden, werden dabei – als Forderung/Empfehlung für konstruktive Konfliktbearbeitung formuliert – erst mal nur als Anlass genommen, den Blick für möglicherweise vorliegende strukturelle Momente erlebter Benachteiligung oder bestehender Machtasymmetrien, in denen die Beteiligten leben und sich begegnen, zu schärfen. Des Weiteren ist sich die Wissenschaft darin einig, dass bislang weder praktische noch theoretisch fundierte Konzepte wirkungsvolle Lösungsansätze bieten, strukturell bedingte Konfliktursachen beheben zu können. Daraus klingt nicht allein das Vorhan-

densein einer natürlichen Grenze von Konfliktbearbeitungsverfahren heraus, sondern auch der Appell an Institutionen und Politik zu Offenheit im Umdenken. Modelle zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten stehen daher der Anforderung gegenüber, die Dimensionen Beziehungs-, Sach- und strukturelle Ebene zu berücksichtigen, um konstruktive Lösungsansätze aufzeigen zu können, da ihre Wirkungsweisen in Bezug auf diese drei Ebenen immer unterschiedlich ausfallen können bzw. ausfallen werden. Für die Praxis und insbesondere für die darin tätigen Vermittler/innen oder Mediator/innen impliziert dies die Herausforderung, von kulturbedingten unterschiedlichen Vorannahmen vornehmlich in Bezug auf den Prozess/das Verfahren der konkreten Konfliktbearbeitung auszugehen, diese sensibel zu handhaben und auf Klärung sowie Vereinbarung der Verfahrensregeln zu achten, um überhaupt die Voraussetzung für einen Dialog der Anerkennung zu ermöglichen und zumindest auf der Beziehungsebene Erfolg zu versprechen.

Weiterführende Fragestellungen

Die in den vorangehenden Abschnitten dargestellte Nachzeichnung zum Stand und Entwicklung der (Praxis-)Forschung zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten hat hervor gebracht, dass derzeit verschiedene Diskussionslinien zum Thema in der Wissenschaft verfolgt werden, denen unterschiedliche Theoriegebäude zugrunde liegen, im Einzelnen unverbunden nebeneinander stehen und sich z.T. auch widersprechen. Daneben zeigen die Überlegungen aber auch Gemeinsamkeiten und Überschneidungspunkte auf, die auf einen Forschungsbedarf in Theorie und Praxis verweisen und folgende Themenpunkte umfassen:

- Bedingungen zur Herstellung einer gleichberechtigten Kommunikationsstruktur;
- Aushandlung der Verfahrensregeln vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wertesysteme;
- Entwicklung eines Anforderungsprofils für Mediator/innen bzw. Vermittler/innen;
- Überprüfung der Wirksamkeit der Methoden;
- Reflexion von Rahmenbedingungen.

Aus diesen Aspekten lassen sich weitere konkretisierte Fragestellungen ableiten, die sowohl für die praktische Umsetzung von konzeptgeleiteten Methoden für eine gelingende Konfliktbearbeitung als auch für die Untersuchung und Bewertung von Projekten zentral erscheinen:

- Welcher professionellen Handlungsmuster und -strategien, aber auch Konzepte bedarf es, um das Entstehen des Konfliktpotentials im interkulturellen Kontext zu verstehen sowie die Eskalationsdynamik dieser Konflikte zu erklären, um dieser besser entgegen wirken zu können?
- Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen werden aus der Erfahrung der praxisorientierten Projekte für eine gelingende Konfliktbearbeitung im interkulturellen Kontext benannt?

- Wie wird in der konkreten Konfliktbearbeitung eine mögliche Ethnisierung von Konflikten aufgedeckt und bearbeitet?
- Welche Rolle und Bedeutung kommen sozioökonomischen Faktoren und ungleichen Rechtsstellungen in der jeweiligen Konfliktsituation zu?
- Wie offen oder verschlossen zeigen sich öffentliche Institutionen konstruktiven Konfliktbearbeitungsmethoden im interkulturellen Kontext gegenüber?

Literatur

Albers, Georg: Ethno-soziale Konflikte in Deutschland, in: IZA 3/4 2000

Augsburger, David W.: Conflict Mediation Across Cultures. Pathways and Patterns, Louisville 1992

Bastine, R.: Scheidungsmediation – Ein Verfahren psychologischer Hilfe, in: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hg.): Scheidungsmediation – Möglichkeiten und Grenzen, Münster 1999, S. 14-37

Bonacker, Thorsten (Hg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Wiesbaden 2005

Büttner, Christian: Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, Frankfurt a. M. 1995

Fehler, Bernd: Dialog der Anerkennung. Zum Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule, in: Bundesverband für Mediation e.V.: Vitamin M – Gesellschaftliche Relevanz von Mediation. Dokumentation des Jahreskongresses 2003, Frankfurt a. M. 2004, S. 54-59

Frenzke-Kulbach, Anette: Interkulturelle Mediation. Möglichkeiten und Grenzen, in: Soziale Arbeit 1/2004

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte, Bonn 1996

Grotz, Barbara: Mediation im interkulturellen Kontext – Neue Impulse für die Praxis, in: IZA 3/4 2003

Haumersen, Petra/Liebe, Frank: Multikulti: Konflikte konstruktiv. Mediation in der interkulturellen Arbeit, Mülheim an der Ruhr 1999

Kopsch, Cordelia/Moltmann, Bernhard: Konflikten in der Gesellschaft auf der Spur – Ansätze der friedlichen Konfliktbearbeitung. – Aufgaben einer intermediären Institution: die Rolle der Kirchen, in: Vogt, W.R. (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln. Baden-Baden, 1997, S. 294-304

Krewer, Bernd: Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen, in: Thomas, Alexander: Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen 1996

- Liebe, Frank/Gilbert, Nadja: Interkulturelle Mediation – eine schwierige Vermittlung. Eine empirisch-analytische Annäherung zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden, Berghof-Report Nr.2, Berlin 1996.
- Messmer, H.: Mediation, in: Otto, H.U. u.a. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 2001, S. 1169-1175
- Moore, Christopher W.: The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict, San Francisco 1986
- Müller, Werner: (Interkulturelle) Mediation: Zum Umgang mit Konflikten (nicht nur) in Begegnungen, www.dija.de Modul „Interkulturelles Lernen“
- Nicklas, Hans: Über die Schwierigkeit der Konfliktregelung bei ethnischen Konflikten, in: Vogt, W.R. (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln. Baden-Baden, 1997, S. 222-227
- Redlich, Alexander (Hg.): Die kooperative Methode im Unterricht. 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training, Hamburg 2000
- Ropers, Norbert: Interkulturelle Konfliktbearbeitung – Kultur als Barriere und Brücke für Friedenssicherung und Friedensstiftung, in: Vogt, W.R. (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln. Baden-Baden, 1997, S. 205-221
- Schramkowski, Barbara: Interkulturelle Mediation, in: Kulturkonflikt? Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe. Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., München 2003, S. 36-56
- Sherif, Mustafar: Group Conflict and Cooperation, London 1967
- Simmel, Georg: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a. M. 1992
- Thomas, Alexander: Grundlagen der interkulturellen Psychologie, Nordhausen 2005
- Walker, Jamie (Hg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I, Berlin 2001
- Weiß, Anja: Macht und Differenz. Ein erweitertes Modell der Konfliktpotentiale in interkulturellen Auseinandersetzungen, Berlin 2001
- Wellmann, Arend: Konflikt, Gewalt und Krieg in der „gewaltfreien Konfliktbearbeitung“, in: Vogt, W.R. (Hg.): Gewalt und Konfliktbearbeitung. Befunde – Konzepte – Handeln. Baden-Baden 1997, S. 116-130
- Willke, Helmut: Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart 1999
- Wüstehube, Ljubjana: Mediation im interkulturellen Kontext: Erhöhte Aufmerksamkeit und auf Gerechtigkeitsempfinden und kontextuelle Gerechtigkeit, in: Forum Mediation 2/2002, 5. Jahrgang

Ein Einblick in die Praxis – Ergebnisse einer Onlinebefragung

Einführung

In den letzten Jahren sind in unterschiedlichen Zusammenhängen Projekte entwickelt und umgesetzt worden, die Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten zum Inhalt haben. Zum Teil gehen diese Projekte von kommunalen Verwaltungen aus. Auch in den Bereichen Jugendhilfe und Schule sind unterschiedliche Konzepte und Projekte entwickelt worden, die sich zum Ziel setzen, Modelle zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten umzusetzen sowie Konfliktkompetenz und Konfliktverhalten der Jugendlichen zu verbessern.

Im Rahmen des Praxisforschungsprojektes „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule“ soll zunächst ein Überblick über Projekte, Konzepte und Erfahrungswissen in diesem Feld zusammengetragen werden. Um dieser Aufgabe Rechnung zu tragen und Aussagen über den Stellenwert der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in der Praxis treffen zu können, wurde über die Webplattform des Projektes eine Onlinebefragung durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden nachfolgend dargestellt. Sie bilden den Ausgangspunkt für die weiteren Untersuchungsschritte, die sich dem Feld detaillierter zuwenden.

Die befragten Akteure

Die Onlinebefragung wurde vom 1. März 2006 bis zum 30. Juni 2006 unter www.kik-projekt.de durchgeführt. Beworben wurde diese über die Projekt-Website, einschlägige Newsletter und per Email. In diesem Zeitraum haben sich insgesamt 105 Einrichtungen, Institutionen und Träger an der Befragung beteiligt. 34 % der Einrichtungen befinden sich in öffentlicher Trägerschaft. Freie Träger sind mit 59 % vertreten. Privatwirtschaftliche Träger sind lediglich 7 %. Befragt nach den Handlungsfeldern, in denen die Träger tätig sind, ergab sich folgendes Bild (wobei Mehrfachnennungen möglich waren).

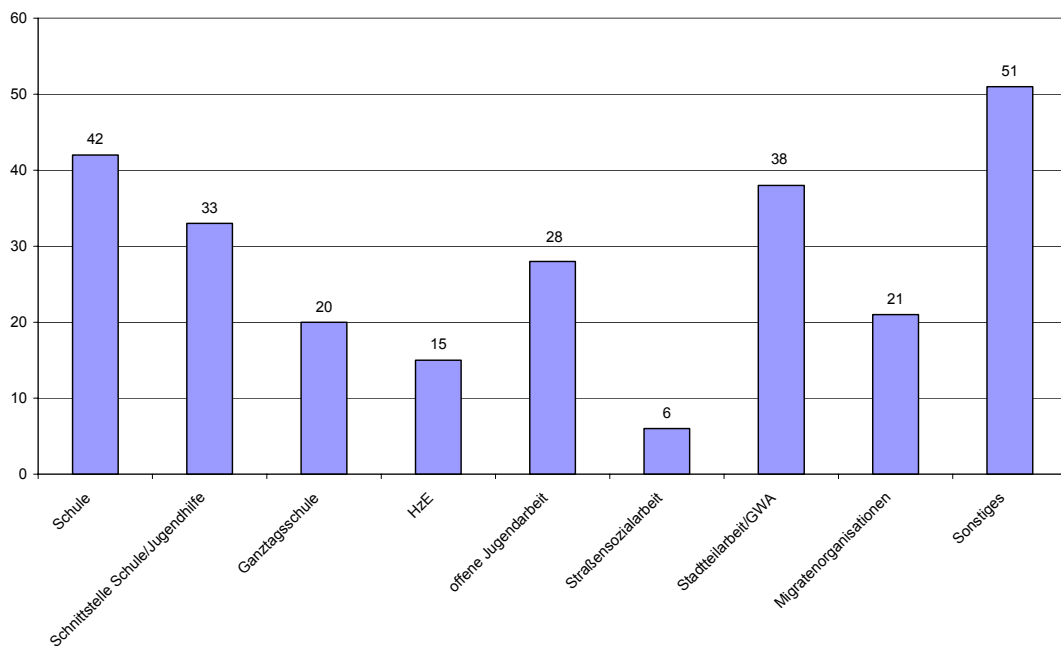


Abb. 1: In welchem Handlungsfeld ist Ihr Träger tätig? (Mehrfachnennungen möglich, N=105)

Es stechen vor allem die Handlungsfelder Schule, Schule/Jugendhilfe und Stadtteilarbeit/Gemeinwesenarbeit heraus. Viele Träger sind darüber hinaus in weiteren, nicht benannten Handlungsfeldern aktiv. Dies sind sie nur selten alleine mit ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen (10 %); im überwiegenden Fall arbeiten hauptamtliche (37 %) oder haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen gemeinsam (53 %).

Befragt nach der Ausbildung der Mitarbeiter/innen zeigt sich ein deutliches Übergewicht bei den Dipl. Pädagog/innen, Sozialpädagog/innen und Sozialarbeiter/innen (64 Nennungen). Mit deutlichem Abstand folgen dann z.B. Lehrer/innen (32). Zudem werden unter sonstigen Ausbildungen u.a. Religionspädagog/in, Politolog/in, Soziolog/in, Ethnolog/in, Religions- sowie Sportwissenschaftler/in und zahlreiche Zusatzqualifikationen (Konfliktforscher/in, Moderator/in, Streitschlichter/in, Deeskalationstrainer/in) genannt. Darüber hinaus sind bei den Trägern aber auch Facharbeiter/innen und Meister/innen mit praktischer Erfahrung tätig.

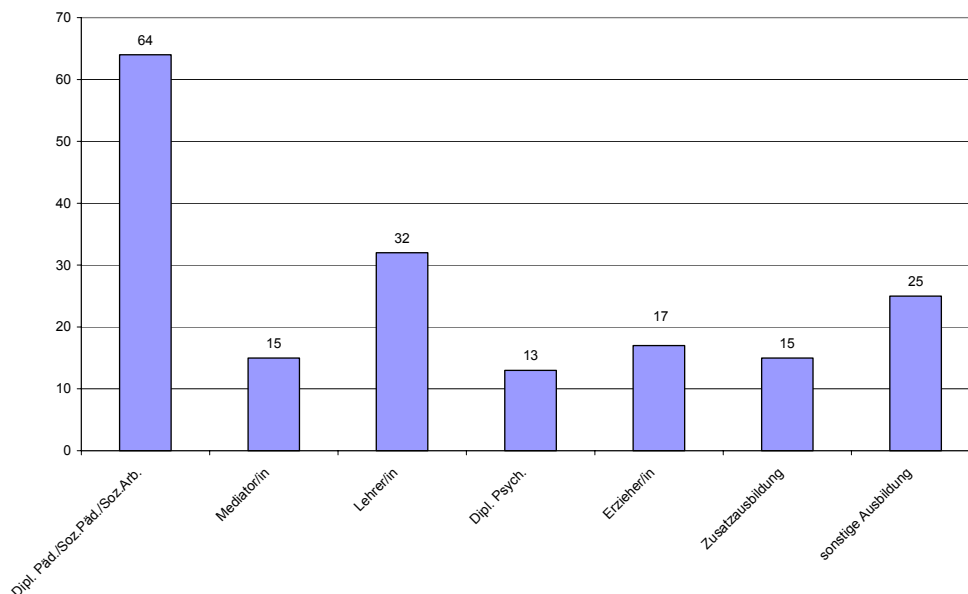


Abb. 2: Welche Ausbildungen haben die Mitarbeiter/innen Ihrer Einrichtung/Institution? (Mehrfachnennungen möglich, N=105)

Befragt nach ihren Angeboten geben die Befragten an, dass sich diese vor allem an „jugendliche Migrant/innen“ (N=54) wenden. Trainings zur interkulturellen Kompetenz und zu sozialem Lernen bieten 53 Einrichtungen an. 36 Träger führen spezielle Angebote und Projekte für Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund durch.

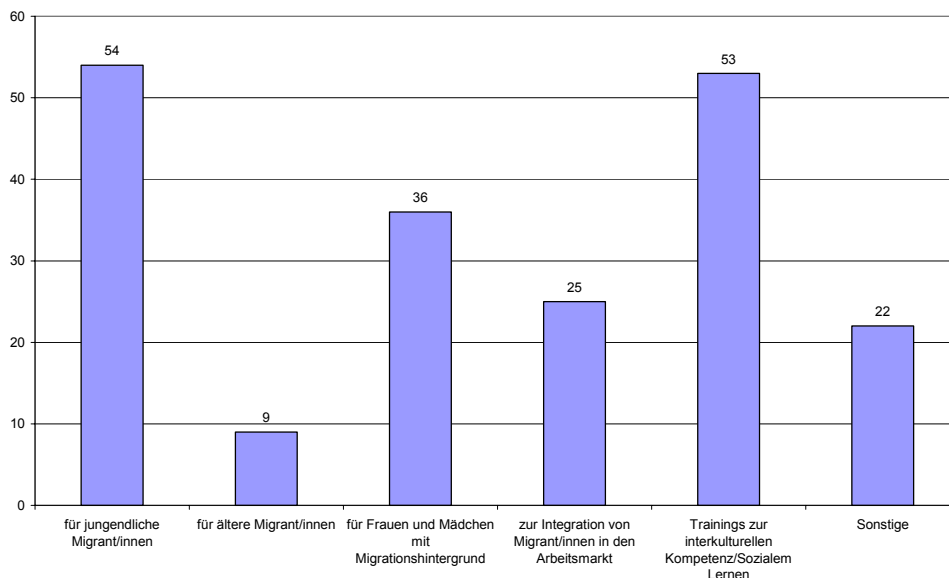


Abb. 3: Welche Angebote bieten Sie im Bereich der interkulturellen Arbeit an? Mehrfachnennungen möglich (N=105)

Zwar machen 28 % der befragten Einrichtungen keine Angaben, ob Sie Konflikte in interkulturellen Kontexten bearbeiten, doch nur 8 % geben an, dies nicht zu tun. So bleibt ein Anteil

von ca. zwei Drittel aller Befragten, die im Rahmen allgemeiner Konfliktbearbeitung (45 %) auch Konflikte in interkulturellen Kontexten bearbeiten; 19 % geben an, sogar darauf spezialisiert zu sein.

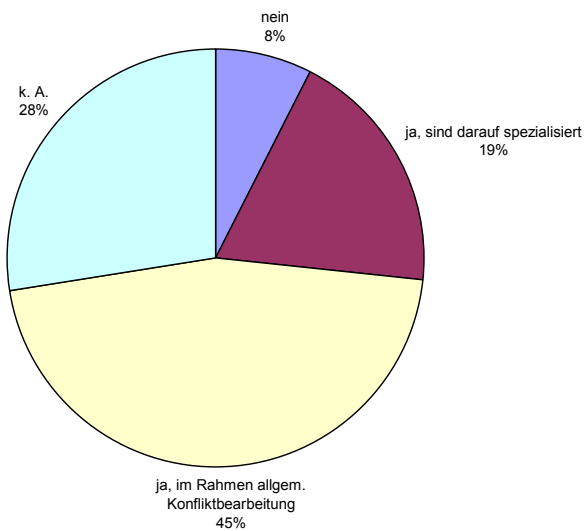


Abb. 4: Bearbeiten Sie in ihrer Einrichtung Konflikte, die in interkulturellen Kontexten ausge­tragen werden? (N=105, in %)

Von den insgesamt 68 Einrichtungen, die angeben, Konflikte in interkulturellen Kontexten zu bearbeiten, haben 28 % ein spezielles Projekt oder Angebot, was sich unter anderem durch eine zeitliche Befristung ausdrücken lässt. In 65 % der Fälle handelt es sich um ein auf Dauer angelegtes Angebot und einen festen Bestandteil der Arbeit in der Einrichtung. Lediglich 7 % machten hierzu keine Angabe. Betrachtet man diese Aussagen nach Handlungsfeldern, so stellt man fest, dass es insbesondere die Schule ist, wo Konfliktbearbeitung in zeitlich befristeter Projektform seinen Platz findet.

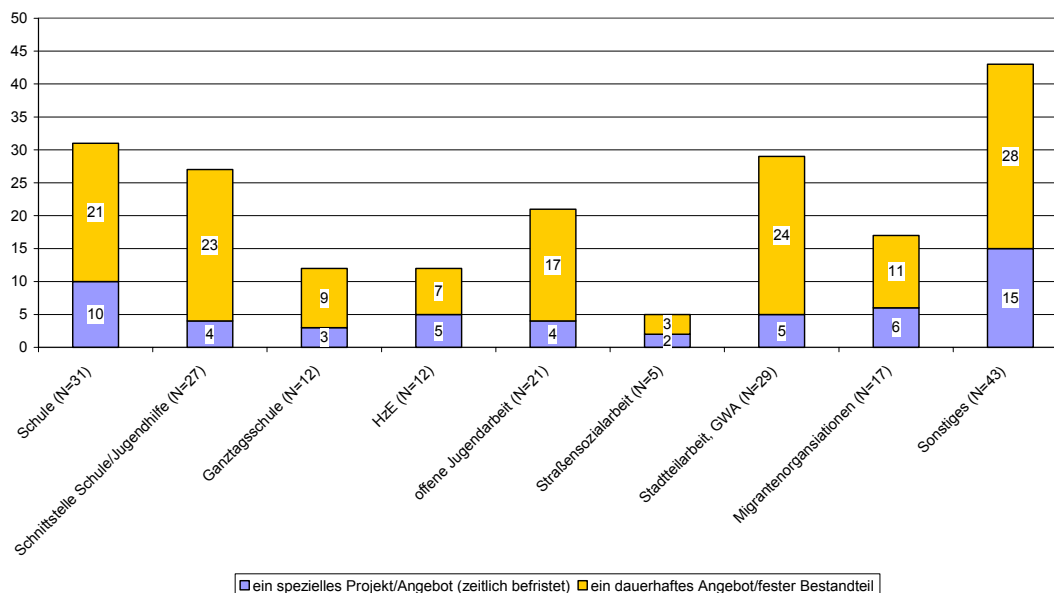


Abb. 5: Spezielles Projekt oder dauerhaftes Angebot nach Handlungsfeldern

Die Vielfalt der benannten Projekte, die die obige Abbildung zum Ausdruck bringt²³³, macht deutlich, wie unterschiedlich die Ansätze und Schwerpunkte in den einzelnen Einrichtungen sind. Drei Viertel der zeitlich befristeten Projekte sind in der Zeit seit 2001 entstanden. Ein Grund dafür könnten die in dieser Zeit zahlreich aufgelegten Bundes- und EU-Förderprogramme wie XENOS, entimon und CIVITAS sein, um nur einige zu nennen. Dafür spricht auch, dass knapp die Hälfte der zeitlich befristeten Angebote angeben, von einer Bundesförderung profitiert zu haben. Andere Finanzierungsquellen sind Eigenmittel des Trägers, kommunale Mittel und europäische Fördermittel.

Definition von Konflikten in interkulturellen Kontexten durch die Akteure

Einleitend wurden die Akteure im Feld bei der Onlinebefragung zu ihrer Definition von Konflikten in interkulturellen Kontexten befragt. Dazu wurden den Befragten drei mögliche Definitionen vorgestellt: „Ein Konflikt ist dann ein Konflikt in interkulturellem Kontext,

- wenn Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen beteiligt sind,
- wenn mindestens eine Konfliktpartei dies so sieht/empfindet und
- wenn sich bei der Bearbeitung herausstellt, dass tatsächlich unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Beteiligten Ursache/Auslöser des Konfliktes sind.“

²³³ Alltagshelden, Berufswärts ohne Rassismus (XENOS), Com.mit – Aus Fremden werden Freunde, Dialoge fördern – Gewalt Verhindern, Integration durch Arbeit, Mediation im Fußball, Lernwerkstatt Weltreligionen, Prävention im Team, PRINT - Prävention und Integration.

Die Befragten konnten sich zu den Definitionen wie folgt positionieren: „stimme gar nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“.

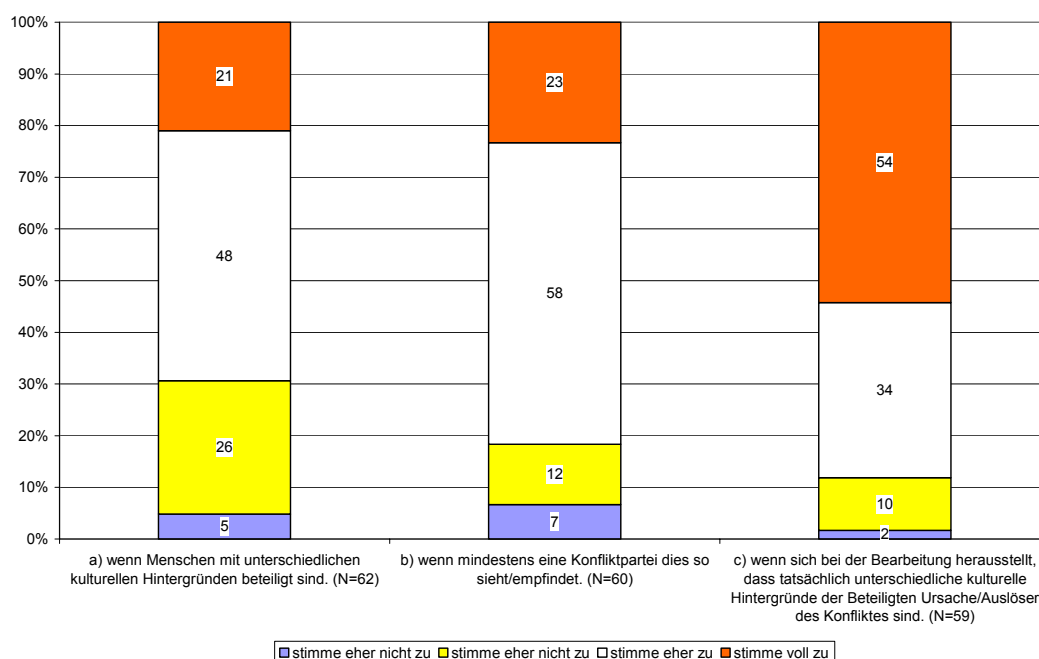


Abb. 6: Ein Konflikt ist dann ein Konflikt in interkulturellem Kontext ... (in %)

Der dritten Definition kommt der höchste Zustimmungsgrad zu. Bei beiden anderen Definitionen ist er mit 21 % bzw. 23 % deutlich niedriger. Die Verschiebungen finden bei den Definitionen a) und b) von „stimme eher nicht zu“, zu „stimme eher zu“ statt. Bei den Definitionen b) und c) finden die Verschiebungen zwischen „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ statt.

Die Befragten wurden im Folgenden gebeten, in einem freien Textfeld ihre Definition an einem Beispiel aus ihrer Praxis zu erläutern. Die Zitate zeigen, wie weit das Spektrum der Definitionen und der Beurteilung von Konflikten in interkulturellen Kontexten gestreut ist.

Viele Akteure weisen hier auf soziale Ursachen, mangelnde Ressourcen der Konfliktparteien und individuelle Konfliktlagen hin.

„Viele Konflikte im Fußball werden als interkulturelle Konflikte gekennzeichnet. Oft spielen aber mangelnde Ressourcen oder soziale/politische Hintergründe eine große Rolle. Man muss genau hingucken und Kulturkonstruktionen vermeiden.“

Hier wird darauf hingewiesen, dass aus Sicht der Befragten „Kulturkonstruktionen“ und die Ethnisierung von Konflikten nicht zielführend sind. Häufig sind es Beteiligte der Konfliktparteien selbst, die Konflikte ethnisieren.

„Ein arabischer Junge kann keinerlei Konfliktstrategien im Pausenhof einsetzen, obwohl sie vorher besprochen und erarbeitet wurden. Seine Mutter kommt in die Schule und wirft der Schule/Schulleitung vor, sie lasse es zu, dass ihr Kind gemobbt werde, weil er Araber sei.“

Auch der häufig thematisierte Konflikt im öffentlichen Raum wird von einem/r Akteur/in aufgegriffen und als eher alltagstypisch und wenig mit der Herkunft begründbar beschrieben.

„Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien suchen eher den öffentlichen Raum für ihre Aktivitäten auf und geraten daher auch schneller in die Auseinandersetzung mit beobachtenden „Einheimischen“. Verstärkt werden derart konfliktträchtige Situationen durch die alterstypische Cliques-Bildung (Jugendkultur).“

Eine andere Antwort sagt aus, dass Konflikte häufig zu „interkulturellen Konflikten“ gemacht werden, deutet aber gleichzeitig einen möglichen Lösungsgedanken an.

„Interkulturelle Konflikte werden teilweise vorgeschoben, obwohl es sich um rein zwischenmenschliche Konflikte handelt. Zudem bedeutet für uns interkulturell nicht nur die Unterscheidung nach nationaler Herkunft, sondern auch unterschiedliche soziale, religiöse, ideologische Hintergründe.“

Ein/e weitere/r Akteur/in bezieht den Begriff auf unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen und macht ihn so für die Praxis handhabbarer als den abstrakten Kulturbegriff.

„Interkulturelle Konflikte sind keine Konflikte zwischen den Kulturen, sondern zwischen Menschen mit unterschiedlichen Einsichten, Wert- und Normvorstellungen, etc.“

Mit diesen Differenzierungen wird ein Konflikt in interkulturellen Kontexten von einer nicht oder nur schwer bearbeitbaren Ebene auf einen individuellen Konflikt zwischen Einzelpersonen reduziert, die im Einzelfall gegebenenfalls verschiedene Werte und Normen vertreten.

Ein anschauliches Beispiel, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten auch ganz andere Dimensionen enthalten können, zeigt die folgende Äußerung eines/einer Befragten auf die Bitte nach einem Beispiel für einen Konflikt in interkulturellen Kontexten.

„Ein ‚Wessi‘ beschimpft einen arbeitslosen ‚Ossi‘ als Sozialschmarotzer.“

Weitere Befragte helfen sich mit einer Definition, die zunächst eine Handhabbarkeit und eine Zuständigkeit für die genannten Konflikte in interkulturellen Kontexten herleiten. So ist es durchaus üblich, dass die subjektive Sichtweise der Konfliktparteien einen großen Einfluss auf die erste Einschätzung des Konfliktes durch die Fachkräfte hat.

„Faktisch sollte das subjektive Urteil der Konfliktparteien zu einem Konflikt immer mit zur ‚objektiven‘ Beurteilung des Konflikts gehören. ... Obwohl das Problem (in dem beschriebenen Fall, Anm. d. Verf.) ursächlich nichts mit dem interkulturellen Miteinander zu tun hat, wird es durch die subjektive Einschätzung der Mitarbeiter/in (Konfliktpartei mit Migrationshintergrund, Anm. d. Verf.) zu einem solchen.“

Eine weitere Rückmeldung macht deutlich, warum dieses Vorgehen aus ihrer/seiner Perspektive sinnvoll erscheint.

„Unsere Erfahrung zeigt, dass diese Wahrnehmung auch den Fall und den Mediationsverlauf selbst beeinflusst. Die nicht-deutschen Parteien fragen, ob sich die deutsche Partei so verhalte, weil sie Ausländer seien; die deutsche Seite sucht Gründe für das Verhalten der anderen Seite in deren Nationalkultur. Beide Seiten haben eine

kulturalisierte Wahrnehmung, und diese wird daher in den Mediationen auch thematisiert.“

Dieselben Fachkräfte ergänzen: In den Fällen, „die bislang an uns herangetragen wurden, war in der Mehrheit das Setting interkulturell, nicht aber der Konflikt selbst.“

Auch andere Einrichtungen weisen darauf hin, dass zunächst die Beteiligung von Konfliktparteien aus unterschiedlichen Kulturkreisen als Merkmal für die Zuständigkeit ausreicht. Dabei bleiben sie aber nicht stehen, denn

„die Analyse, ob ein Konflikt interkulturelle Ursachen hat, übernehmen dann die speziell geschulten – in sogenannten ‚Tandems‘ arbeitenden Mediator/innen.“

Nach Aussage dieser befragten Expert/innen spielen vor allem die ‚Machtdimensionen der Kommunikation nach Prof. Auernheimer‘ eine grundlegende Rolle für die Aufschlüsselung und Bearbeitung von Konflikten. Eine andere Antwort beschreibt einen konkreten Konflikt zwischen Lehrling und Meister.

„Ein Lehrling mit Migrationshintergrund stellt seinem Meister kritische Fragen. Dies wird vom Meister als unhöflich (da angeblich ‚bewertend‘) gesehen. Der Lehrling versteht dies nicht, da direkte Verständnisfragen für ihn Ausdruck besonderer Aufmerksamkeit sind.“

„Der Konflikt kann“, so die Befragten, „ein interkultureller sein (wenn Fragenstellen hier ein Ausdruck von Interesse und dort ein Ausdruck von Kritik ist, Anm. d. Verf.), kann aber auch ‚viel mit Machtbeziehung‘ zu tun haben und von einer der beiden Konfliktparteien ethnisiert werden.“

Während einige Akteure verschiedene Beispiele von Missverständnissen verschiedener Personengruppen beschreiben, die zu Konflikten geführt haben (z.B. Konflikte und Missverständnisse zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund in Bezug auf Zusammenarbeit, Bildung und sozialem Verhalten), sind es bei zahlreichen Befragten die bekannten Konflikte, die hier als interkulturelle Konflikte benannt werden. Die Wiederherstellung der Ehre der eigenen Familie durch die Bestrafung eines Mitgliedes anderer Familien, das Thema Zwangsheirat, Ehrenmord und Landschulaufenthalt oder die häufig zitierten Fälle, in denen Eltern ihren Töchtern nicht erlauben, an Angeboten einer Jugendhilfeeinrichtung teilzunehmen oder versuchen, auf das dortige Angebot einzuwirken. Gleichzeitig sind die Mitarbeiter/innen der Einrichtung dem Grundsatz der Beteiligung verpflichtet und wollen die Bedürfnisse und Wünsche der jugendlichen Mädchen aufnehmen und in ihrer Arbeit umsetzen. Auch die Nutzung bestimmter Schimpfworte wird beispielhaft thematisiert.

„Ein 7-Klässler beleidigt einen anderen (männlichen) Jugendlichen aus Kasachstan mit Hurensohn. Die Mutter spielt in diversen Kulturen eine andere (unantastbarere) Rolle in ideologischer Hinsicht (überhöhtes Mutterbild bei Jungs).“

In einigen Einrichtungen wird jeder Konflikt unter Beteiligung von Migrant/innen als interkultureller Konflikt beschrieben.

„Wenn in einer Schule eine Gruppe von migrantischen Jugendlichen aus der Türkei mit einer Gruppe von Aussiedlern aus Russland/Kasachstan usw. in eine Auseinandersetzung über einen nichtigen Anlass geraten und der Konflikt in Gewalt übergeht.“

Am Beispiel von Nachbarschaftskonflikten werden von verschiedenen Akteuren im Feld die kulturell bedingten Verhaltensweisen thematisiert.

„Nachbarschaftliche Streitigkeiten aufgrund unterschiedlicher Verhaltensweisen, die aber je für sich aus kulturellen Systemen entspringen.“

„Konflikte, die aus unterschiedlichen kulturellen Verhaltensweisen resultieren: Konflikte in Hausgemeinschaften, Nachbarschaftskonflikte.“

Auch andere Befragte weisen auf „kulturell“ begründete Ursachen von Konflikten hin, die auf die Bedeutung von unterschiedlichen Wertvorstellungen verweisen und ein gewisses Konfliktpotential in sich bergen.

„Konflikte, die sich aus verschiedenen kulturellen ‚Riten‘ oder Traditionen ergeben. Z.B. unterschiedliche Rollenverständnisse der Geschlechter bei russischen Spätaussiedlern und Deutschen.“

Konzepte und Methoden

Auf die Frage nach Konzepten äußern sich lediglich 53 der 105 Befragten. Von diesen geben ein Drittel an, dass ihrer Arbeit ein schriftlich gefasstes Konzept zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten zugrunde liegt.

Projekte, die auf Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten spezialisiert sind, können zu 50 % eine konzeptionelle Ausarbeitung vorweisen, während Einrichtungen, die diese Aufgabe im Rahmen allgemeiner Konfliktbearbeitung angehen, nur zu 21 % über eine solche Arbeitsgrundlage verfügen.

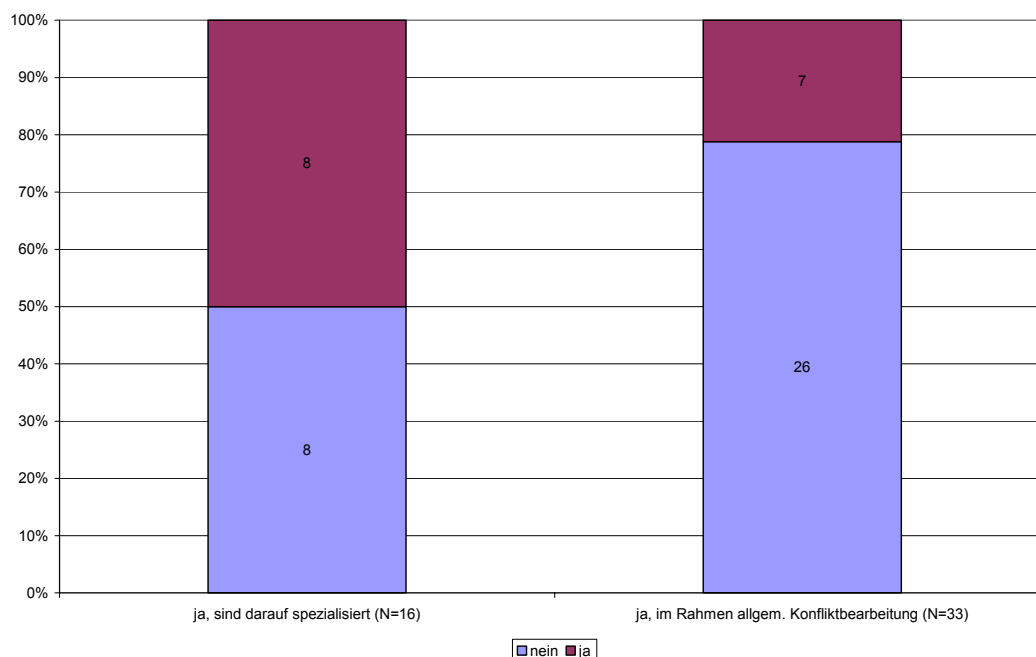


Abb. 7: Liegt der Konfliktbearbeitung ein schriftliches Konzept vor?

Einige der Befragten nutzten im Rahmen der Befragung die Möglichkeit, ihr Konzept kurz zu beschreiben.

Die dabei getroffenen Aussagen lassen sich unterscheiden nach der Benennung von speziellen Methoden und Konzepten (z.B. Konfliktdefinition nach F. Glasl und Marshall Rosenberg, Wege aus der interkulturellen Konfrontation nach www.heidari.net, Soziales Kompetenztraining, „Creative und Active Training“, Kontakthypothese und Mediation, interkulturelle Kompetenz) und Projekten (z.B. Mediation im Fußball, Mediation in interkulturellen Kontexten). Darüber hinaus werden die Projektausrichtung auf bestimmte Zielgruppen (z.B. leistungsschwache und lernbehinderte, sozialauffällige Kinder aus verschiedenen Kulturen, Eltern mit Migrationshintergrund) sowie die konkrete Vorgehensweise bei Vermittlungsverfahren, die sich zum einen auf die Herausarbeitung der Bedeutung kultureller Anteile in der jeweiligen Konfliktsituation beziehen, zum anderen die methodische Herangehensweise zur Konfliktlösung mit den Beteiligten veranschaulicht.

„(Es) wird genau geguckt, wer aus welchen Interessen/Bedürfnissen was sagt (Konflikthintergründe erhellen) und es wird vermieden, Kulturdifferenzen zu konstruieren geschweige denn für Konflikte verantwortlich zu machen (das kommt auch mal vor, ist aber selten).“

Befragt nach den Methoden, mit denen Konflikte in interkulturellen Kontexten in den Einrichtungen bearbeitet werden, benennen die Befragten insbesondere Gesprächsrunden (35 Nennungen), Konfliktgespräche (37) und Beratungsgespräche (34), also dialogische Konfliktlösungsformen. Daneben werden Mediation (25), Streitschlichtung (20), Rollenspiele (25), Interkulturelles Training (28), Krisenintervention (20) und Online/Telefonberatung (10)

als Methoden eingesetzt. Außerdem geben die Befragten als offene Antworten antirassistische Bildungsarbeit sowie Fortbildungen und Trainings (für Multiplikator/innen, „um Konflikte zum Konflikt zu machen“, Verhandlungs- und Präsentationstechniken, gruppenspezifische Übungen, Trainerqualifizierungsmaßnahmen) an, die bedarfs- und anlassabhängig eingesetzt werden können.

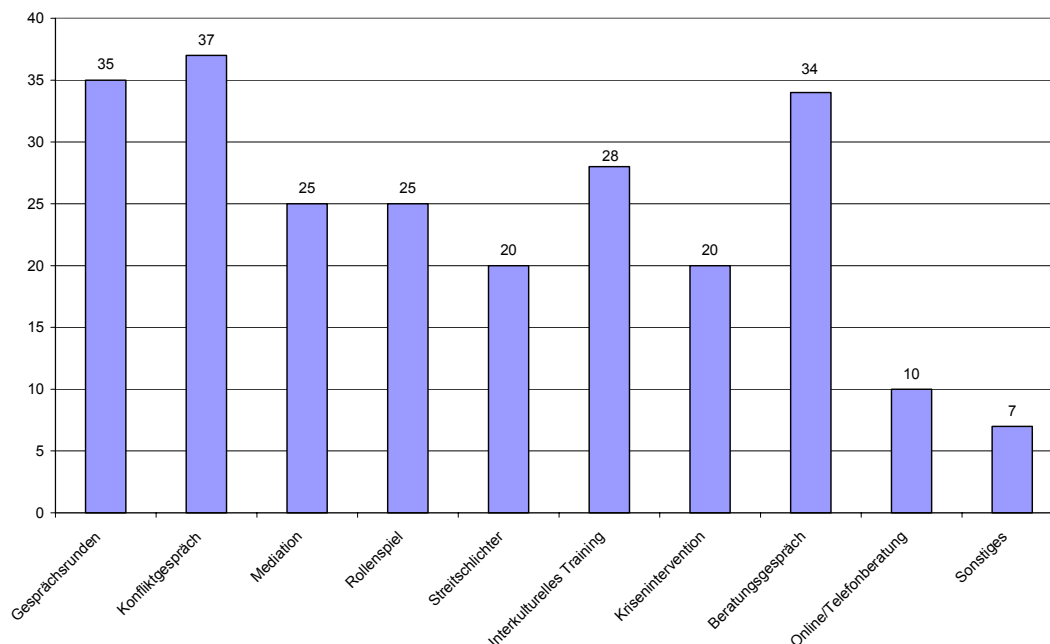


Abb. 8: Welche Methoden kommen bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten bei Ihnen zum Einsatz? (Mehrfachnennungen möglich, N=105)

Die Konzepte zur Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten setzen in hohem Maß auf Kooperationen mit verschiedenen Partner/innen. Wichtig hierbei sind vor allem die Schule (34 Nennungen) und das Jugendamt (31). Aber auch Migrantenorganisationen (24) und dem/der Migrations-/Integrations- oder Ausländerbeauftragten (25) kommt hier eine wichtige Rolle zu. Außerdem werden Partner/innen im Ausland (im Zusammenhang mit Auslandspraktika, gemeinsamen Arbeitseinsätzen oder Jugendaustausch), Betriebsräte, Fußballvereine, Kindertageseinrichtungen, Migrationsdienste, Moscheevereine sowie Polizei (15) und Justiz genannt. Auch spezifische Einzelpersonen, Verwandte, die vermitteln können und Familienoberhäupter sind laut den Befragten wichtige Kooperationspartner/innen bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten.

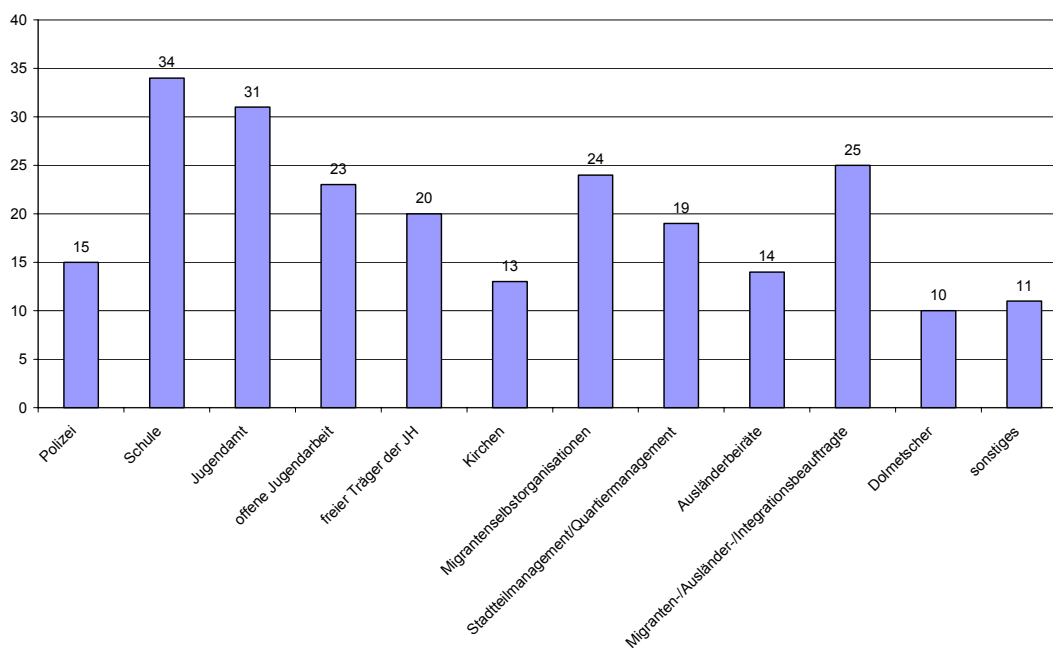


Abb. 9: Mit welchen Partnern kooperieren Sie bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten? (Mehrfachnennungen möglich, N=105)

Konfliktparteien

Im Feld treffen die Akteure häufig auf unterschiedlichste Konfliktlagen und beteiligte Konfliktparteien. Befragt nach den in ihrem Handlungsfeld an Konflikten beteiligten Personengruppen geben die Teilnehmer/innen der Onlinebefragung an (Mehrfachnennungen möglich), dass die von ihnen wahrgenommenen und bearbeiteten Konflikte zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (29 Nennungen), zwischen Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (26), zwischen deutschen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (26) und Erwachsenen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgetragen werden.

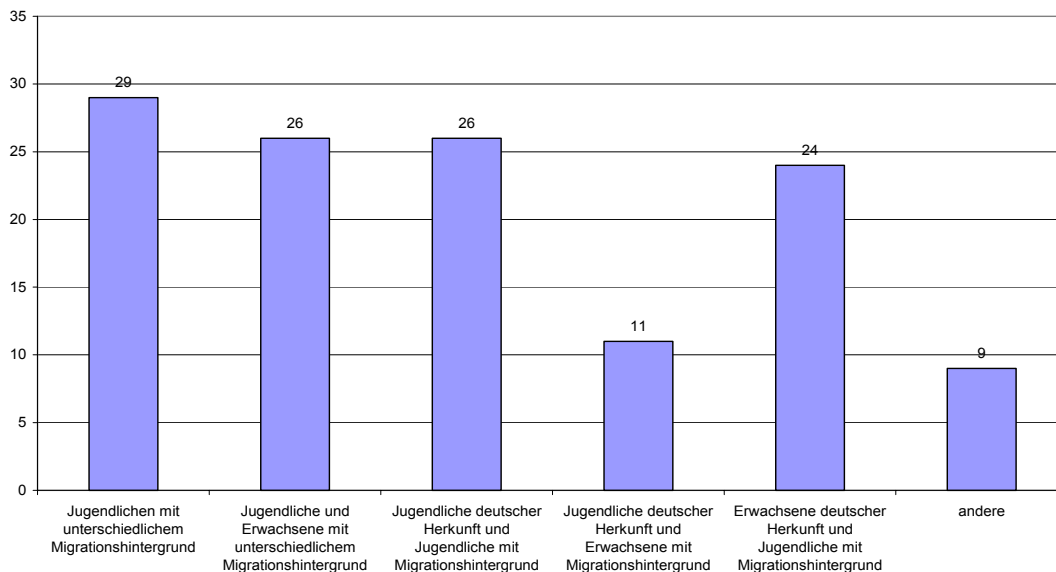


Abb. 10: Es handelt sich dabei um Konflikte zwischen ... (N=105, Mehrfachnennungen möglich)

Auf die Frage, wer am häufigsten in Konfliktsituationen verwickelt ist (keine Mehrfachnennung möglich), geben die meisten Befragten Jugendliche mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (37 %) an. Danach folgen Konflikte zwischen Erwachsenen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (26 %), Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (19 %) und Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (14 %).

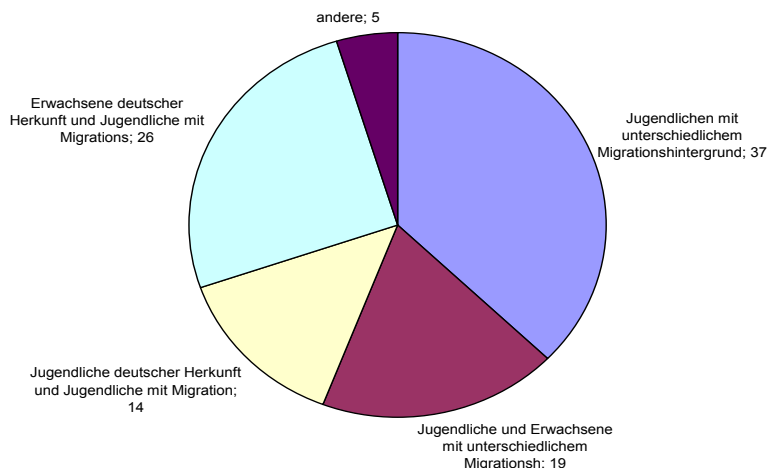


Abb. 11: Welche Konfliktparteien sind am häufigsten beteiligt? (N=43, in %)

Konfliktbearbeitung

Projekte, die sich der Konfliktbearbeitung verschrieben haben und diese auch in interkulturellen Kontexten betreiben, kommen höchst unterschiedlich häufig zum Einsatz. So geben 13 % der befragten Projekte an, täglich im Einsatz zu sein. 21 % werden ein- oder mehrmals pro Woche aktiv und 40 % ein- oder mehrmals pro Monat. Projekte, die noch seltener bei Konflikten in interkulturellen Kontexten aktiv werden, haben zu 27 % geantwortet.

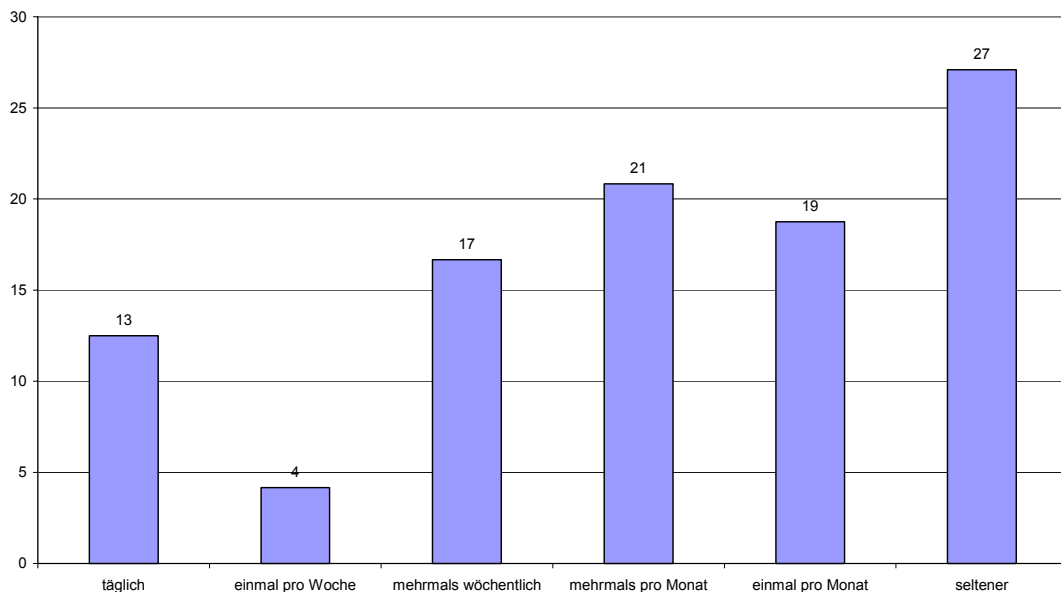


Abb. 12: Wie häufig werden Sie bei Konflikten in interkulturellen Kontexten aktiv? (N=48, in %)

Rund ein Drittel (32 %) geben an, jedes Jahr mehr als 50 dieser Konflikte zu bearbeiten. Weitere 11 % kommen auf 21 bis 50 Konfliktbearbeitungen im Jahr. Ein Viertel hat maximal 10 Konflikte dieser Art im Jahr und immerhin 11 % stehen noch am Anfang ihrer Arbeit und können bislang erst auf geringe Erfahrungen in der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten zurückgreifen.

Die Ursachen für Konflikte können vielfältig sein, doch fast drei Viertel (72 %) der Befragten geben an, dass kulturelle Hintergründe aus ihrer Sicht den Anlass des Konfliktes darstellen. 28 % sehen diesen Anlass selten oder sehr selten. 2 % geben an, dass kulturelle Hintergründe nie den Konflikthanlass darstellen.

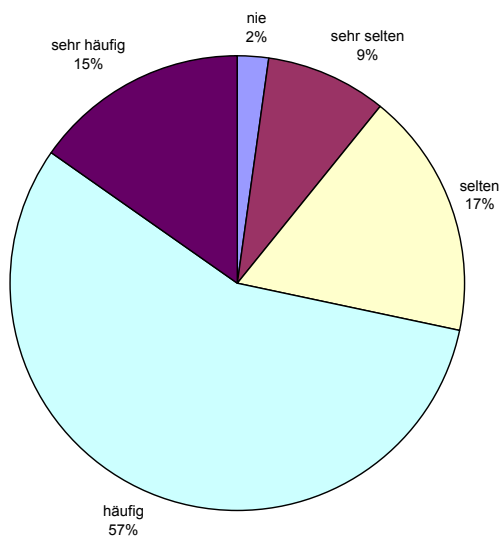


Abb. 13: Wie häufig stellen kulturelle Hintergründe nach Ihrer Auffassung den Anlass des Konfliktes dar? (N=46, in %)

Einen interessanten Einblick in die unterschiedliche Auffassung über den Anlass von Konflikten, die sich teilweise auch in den detaillierten Darstellungen der Interviewauswertungen in den Handlungsfeldern finden lassen,²³⁴ bieten die Antworten der Befragten, sortiert nach Handlungsfeldern. Während die Befragten aus dem Handlungsfeld Jugendarbeit/Straßensozialarbeit sehr häufig (30 %) oder häufig (55 %) kulturelle Hintergründe als Anlass eines Konfliktes beobachten, sind es beispielsweise an der Schnittstelle Schule/Jugendhilfe lediglich 10,5 % (sehr häufig) bzw. 47,4 % (häufig).

²³⁴ Vgl. mit den anderen Kapiteln.

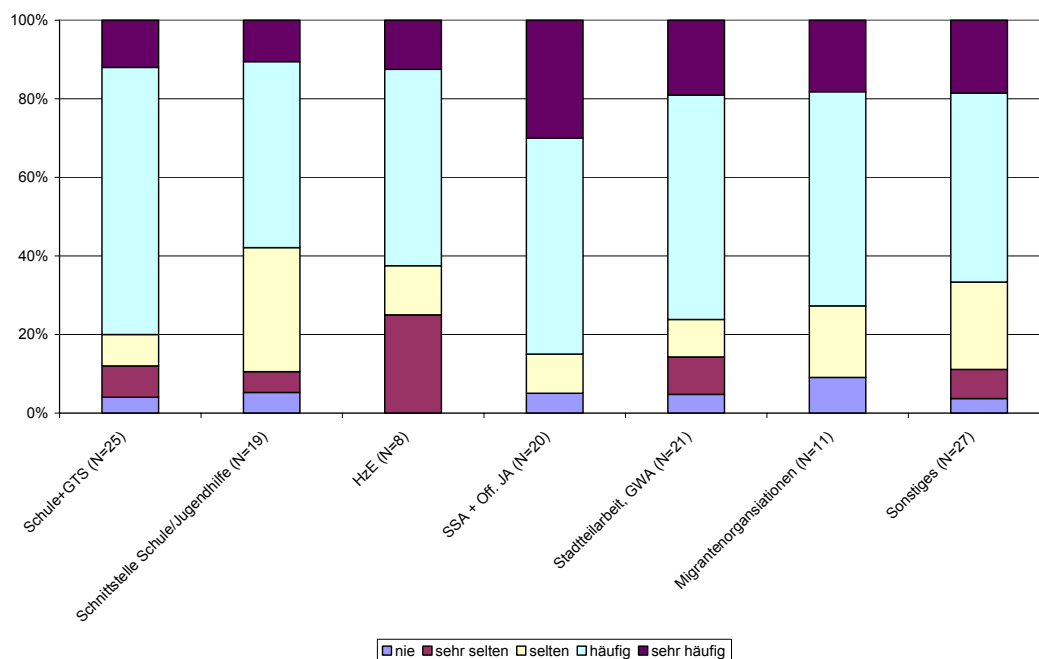


Abb. 14: Wie häufig stellen kulturelle Hintergründe nach Ihrer Auffassung den Anlass des Konfliktes dar? (nach Handlungsfeldern, in %)

Qualitätsstandards

Die Bearbeitung von Konflikten erfordert eine Reihe von Fähigkeiten und Qualifikationen von den im Feld aktiven Akteuren. Die vom Forschungsteam zur Auswahl gestellten Qualitätsstandards wie Mehrsprachigkeit der Mitarbeiter/innen (34 Nennungen), interkulturell zusammengesetzte Teams (39), Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „interkulturelle Konfliktbearbeitung“ (32), Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „interkulturelle Kompetenz“ (37), ein angemessenes Setting (32), die Überprüfung des Ergebnisses der Konfliktbearbeitung nach einem gewissen Zeitraum (27), Supervision (22) und regelmäßige Treffen der Mitarbeiter/innen/Teamsitzungen (35) werden von der Praxis weitgehend bestätigt.

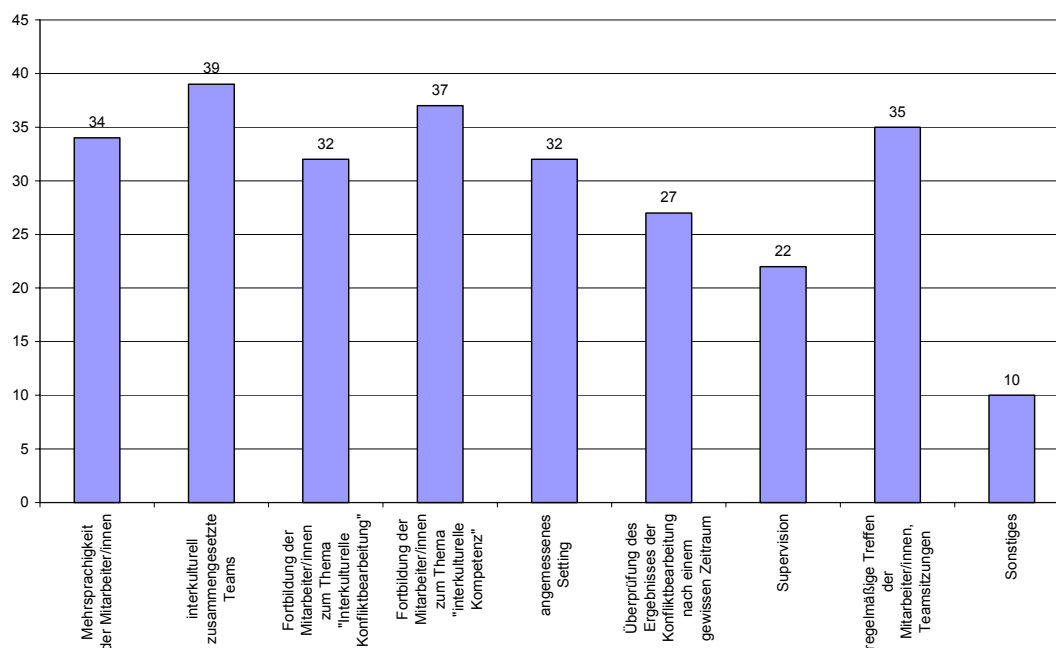


Abb. 15: Benennen Sie grundsätzliche Qualitätsstandards und förderliche Rahmenbedingungen für eine gelingende Konfliktbearbeitung im interkulturellen Bereich. (N=105, Mehrfachnennungen möglich)

Zusätzlich wurden u.a. Netzwerke, abgestimmte Positionen, ausreichende Finanzmittel, kollegiale Beratung, Sozialkompetenz der Mitarbeiter/innen und eine systemische Beratungskompetenz als Qualitätsstandards benannt. Größere Einrichtungen oder Einrichtungen in umfassenden Verbandsstrukturen berichteten über projektübergreifende verbandsinterne „Interkulturelle Qualitätsstandards“. Auch die Gewinnung von Mitarbeiter/innen unter Migrant/innen aus dem Stadtteil oder Quartier, in dem die Einrichtung arbeitet, wurde als Qualitätsstandard benannt.

Den größten Handlungsbedarf sehen die Akteure im Bereich „Fortbildung zu interkultureller Konfliktbearbeitung“ (12 Nennungen), „Überprüfung der Ergebnisse“ (12) und bei der „interkulturellen Zusammensetzung von Teams“ (9).

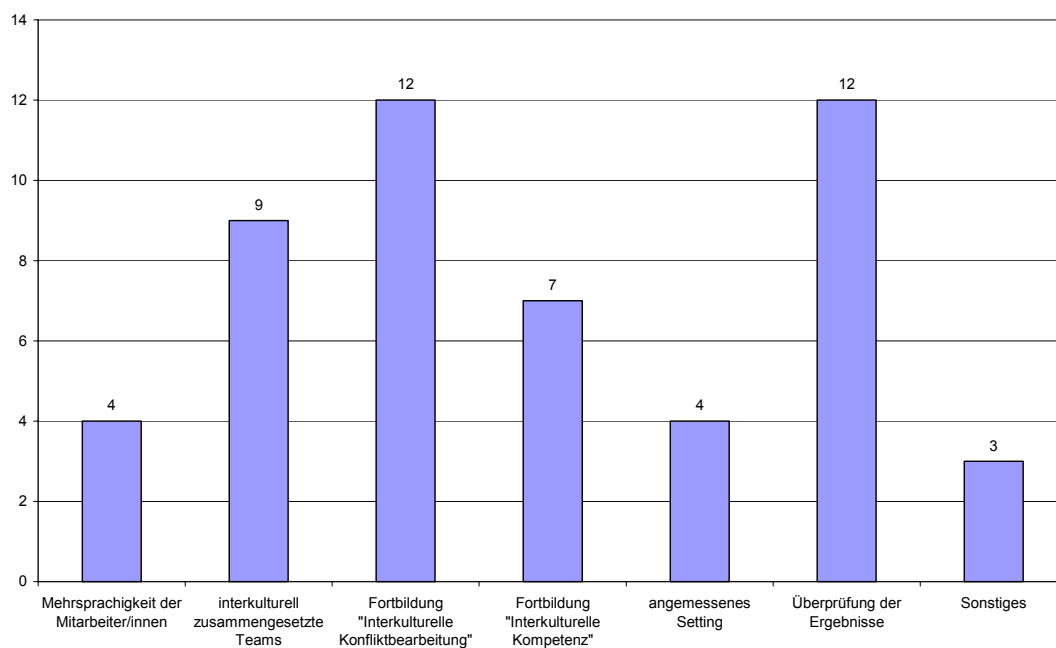


Abb. 16: In Bezug auf welche der genannten Qualitätsstandards für eine gelingende Konfliktbearbeitung sehen Sie für Ihre Einrichtung/Institution Entwicklungsbedarf? (Mehrfachnennungen möglich, N=105)

Zusammenfassend bietet die Onlinebefragung einen ersten und interessanten Einblick in das Arbeitsfeld der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten. Die Ergebnisse der Befragung zeigen auf, wie unterschiedlich die Situation beschrieben wird und wie differenziert sich die Ansätze zum Umgang mit den Konflikten darstellen. Mit Blick auf Anlass und Ursachen für die Konflikte in interkulturellen Kontexten zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede zwischen dem Ergebnis der Onlinebefragung und den Interviewaussagen aus den Handlungsfeldern.

Anhang

Fragebogen der Onlinebefragung

Leitfaden für die Expert/inneninterviews

Fragebogen der Online-Befragung

Einleitung

Diese Onlinebefragung richtet sich an Projekte, Angebote, Einrichtungen und Institutionen, die sich der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten widmen. Dazu gehören auch Schulen und Jugendeinrichtungen, die in ihrer alltäglichen Arbeit regelmäßig Konflikte in interkulturellen Kontexten bearbeiten. Nicht Gegenstand der Untersuchung sind Projekte/Angebote, die sich allgemein mit interkulturellem Lernen oder Anti-Rassismuserbeit etc. beschäftigen.

Untersucht werden soziale Konflikte in interkulturellen Kontexten, die sich entweder zwischen Kindern/Jugendlichen oder zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen abspielen.

Daten der befragten Institution / Einrichtung /des Trägers

Name der Institution: _____

Adresse: _____

Bundesland: _____

Email: _____

Telefon: _____

Ansprechpartner/in: _____

1. Information zum Träger der befragten Institution / Einrichtung

1.1 Art des Trägers

Öffentlicher Träger freier Träger privatwirtschaftlicher Träger

Wenn freier Träger, dann:

- Wohlfahrtsverband
- Verein, gGmbH, Stiftung
- Jugendverband
- Trägerverbund, nämlich _____
- anderes, nämlich: _____

1.2 In welchem Handlungsfeld ist Ihr Träger tätig? (Mehrfachnennungen möglich)

- Schule
- Schnittstelle Jugendhilfe und Schule (z.B. Schulsozialarbeit)
- Ganztagschule
- Hilfen zur Erziehung
- Offene Jugendarbeit
- Straßensozialarbeit
- Stadtteilarbeit, sozialraumorientierte GWA und ähnliches
- Arbeit im Rahmen von Migrantenorganisationen
- Sonstige (z.B. Interkulturelle Arbeit, Integrationsarbeit)

2. Information zur befragten Institution / Einrichtung selbst**2.1 Mit welchem Personal sind Sie in ihrer Einrichtung / Institution tätig?**

- ehrenamtlich hauptamtlich beides

2.2 Welche Ausbildungen haben die Mitarbeiter/innen Ihrer Einrichtung / Institution? (Mehrfachnennungen möglich)

- | | | |
|--|---|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Dipl. Päd./Sozpäd./SozArb. | <input type="radio"/> Dipl. Psych. | <input type="radio"/> Erzieher/in |
| <input type="radio"/> ausgebildete/r Mediator/in | <input type="radio"/> Zusatzausbildung: | |
| _____ | | |
| <input type="radio"/> Lehrer/in | <input type="radio"/> Sonstige | Ausbildung: |
| _____ | | |

2.3 Welche Angebote bieten Sie im Bereich der interkulturellen Arbeit an? (Mehrfachnennungen möglich)

- Angebote für Jugendliche Migrant/innen
- Angebote für ältere Migrant/innen (im Ruhestand)
- Angebote für Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund
- Angebote zur Integration von Migrant/innen in den Arbeitsmarkt
- Trainings zur interkulturellen Kompetenz / Sozialem Lernen
- Sonstige, nämlich: _____

2.4 Bearbeiten Sie in ihrer Einrichtung Konflikte, die in interkulturellen Kontexten ausgetragen werden?

- nein
- ja, sind darauf spezialisiert
- ja, im Rahmen allgemeiner Konfliktbearbeitung

2.5 Wenn ja, handelt es sich dabei (bitte ankreuzen) um

- ein spezielles Projekt / Angebot (zeitlich befristet) -> weiter mit 3.1
- ein dauerhaftes Angebot / fester Bestandteil -> weiter mit 3.5

3.1 Wie lautet der Name / die Bezeichnung des Projektes/Angebotes/Konzeptes/Vorgehens zur interkulturellen Konfliktbearbeitung?

_____Texteingabefeld_____

3.2 Seit wann gibt es dieses Projekt/Angebot/Vorhaben/Maßnahme?

Monat: _____ Jahr: _____

3.3 Welche Laufzeit hat das Angebot?

Insgesamt ___ Monate

3.4 Wie wird das Projekt/Angebot finanziert?

- über Spenden
- Kommunale Mittel
- Stiftung
- Bundesmittel
- Eigenmittel/Träger
- Sponsoren
- Landesmittel
- EU

3.5 Wo wird das Projekt/Angebot umgesetzt?

- in der ganzen Stadt/Gemeinde, nämlich _____
 - im ganzen Landkreis/Region, nämlich _____
 - in einem Stadtteil/Bezirk, nämlich _____
 - in einem bestimmten Sozialraum, nämlich _____
 - in einzelnen Jugendeinrichtungen, nämlich _____
 - in einzelnen Schulen, nämlich _____
 - Sonstige, nämlich _____
-

4. Zur interkulturellen Konfliktbearbeitung

4.1 Definitionen von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Bitte bewerten Sie die folgenden Definitionsvorschläge eines „Konfliktes, der in einem interkulturellen Kontext ausgetragen wird“ aus Ihrer Sicht:

Ein Konflikt ist dann ein Konflikt in interkulturellem Kontext,

- a) wenn Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen beteiligt sind.

Stimme gar nicht zu Stimme eher nicht zu Stimme eher zu Stimme voll zu

- b) wenn mindestens eine Konfliktpartei dies so sieht/empfindet.

Stimme gar nicht zu Stimme eher nicht zu Stimme eher zu Stimme voll zu

- c) wenn sich bei der Bearbeitung herausstellt, dass tatsächlich unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Beteiligten Ursache/Auslöser des Konfliktes sind.

Stimme gar nicht zu Stimme eher nicht zu Stimme eher zu Stimme voll zu

Erläutern Sie Ihre Definition an einem Beispiel aus Ihrer Praxis: Texteingabefeld

4.2 Liegt der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten in ihrer Einrichtung ein schriftliches Konzept zu Grunde?

- Nein ja

Wenn ja: Dann senden Sie Ihr Konzept bitte an konzepte@kik-projekt.de

und beschreiben Sie es kurz.

Texteingabefeld.....Texteingabefeld.....Texteingabefeld.....

4.3 Welche Methoden kommen bei der Bearbeitung von Konflikten mit interkulturellen Kontexten bei Ihnen zum Einsatz? (Mehrfachnennungen möglich)

- Gesprächsrunden
- Konfliktgespräch
- Mediation
- Rollenspiel
- Streitschlichter
- Interkulturelles Training
- Krisenintervention
- Beratungsgespräch
- Online-/Telefonberatung
- Sonstiges, nämlich: _____

4.4 Mit welchen Partnern kooperieren Sie bei der Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten? (Mehrfachnennungen möglich)

- Polizei Schule Jugendamt
- offene Jugendarbeit freier Träger der JH Kirchen
- Migrantenselbstorganisationen
- Stadtteilmanagement/Quartiersmanagement
- Ausländerbeiräte
- Migrantenbeauftragte/Ausländerbeauftragte/Integrationsbeauftragte
- Dolmetscher
- sonstiges: _____

4.5 Wer sind die Konfliktparteien?

	Es handelt sich dabei um Konflikte zwischen <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>	Welche Konfliktparteien sind am häufigsten beteiligt? <i>(keine Mehrfachnennungen)</i>
Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugendlichen deutscher Herkunft und Erwachsenen mit Migrationshintergrund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erwachsenen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderen, nämlich: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.6 Wie bekommen Sie Kenntnis von einem Konflikt, der in interkulturellen Kontexten ausgetragen wird? Wie werden Sie zur Bearbeitung dieses Konfliktes angefragt?

- ___% durch alle beteiligten Konfliktparteien
- ___% durch eine der Konfliktparteien
- ___% durch andere, z.B. _____

4.7 Fallen für die Konfliktbearbeitung Kosten an, die durch die Konfliktparteien getragen werden müssen?

- Ja Nein

4.8 Wie häufig werden Sie bei Konflikten in interkulturellen Kontexten aktiv?

- täglich mehrmals wöchentlich einmal pro Woche
 mehrmals pro Monat einmal pro Monat seltener

4.9 Wie hoch ist die Anzahl der von Ihnen bearbeiteten Konflikte pro Jahr?

- noch keine Erfahrungen 0-5 6-10
 11-20 21-50 mehr als 50

4.10 Wie häufig stellen kulturelle Hintergründe nach Ihrer Auffassung den Anlass des Konfliktes dar?

- Nie sehr selten selten
 häufig sehr häufig immer

4.11 Wie häufig erhalten Sie nach der Bearbeitung eine Rückmeldung über die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Lösung?

- Nie sehr selten selten
 häufig sehr häufig immer

5. Einschätzungsfragen zur Beurteilung der Qualität der Arbeit im Bereich der interkulturellen Konfliktbearbeitung**5.1 Benennen Sie grundsätzliche Qualitätsstandards und förderliche Rahmenbedingungen für eine gelingende Konfliktbearbeitung im interkulturellen Bereich. (Mehrfachnennungen möglich)**

- Mehrsprachigkeit der Mitarbeiter/innen
 interkulturell zusammengesetzte Teams
 Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „Interkulturelle Konfliktbearbeitung“
 Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“
 angemessenes Setting (z.B. Räumlichkeiten zur ungestörten Besprechung von Konflikten)
 Überprüfung des Ergebnisses der Konfliktbearbeitung nach einem gewissen Zeitraum
 Supervision
 Regelmäßige Treffen der Mitarbeiter/innen, Teamsitzungen o.ä.
 Sonstiges, nämlich: _____

5.2 In Bezug auf welche der genannten Qualitätsstandards für eine gelingende Konfliktbearbeitung sehen Sie für Ihre Einrichtung / Institution Entwicklungsbedarf?

- Mehrsprachigkeit der Mitarbeiter/innen
- interkulturell zusammengesetzte Teams
- Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „Interkulturelle Konfliktbearbeitung“
- Fortbildung der Mitarbeiter/innen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“
- angemessenes Setting (z.B. Räumlichkeiten zur ungestörten Besprechung von Konflikten)
- Überprüfung des Ergebnisses der Konfliktbearbeitung nach einem gewissen Zeitraum
- Sonstiges, nämlich: _____

6. Haben Sie Interesse an der Erarbeitung von Zukunftsmodellen zur Bearbeitung von Konflikten, die in interkulturellen Kontexten ausgetragen werden, im Rahmen von Workshops und Zukunftswerkstätten?

- Ja, bitte laden Sie mich ein
- Nein, ich habe keine Ressourcen
- Nein, ich habe kein Interesse

Bitte senden Sie mir in Zukunft den Newsletter ihres Projektes an die oben genannte Emailadresse.

Leitfaden für die Expert/inneninterviews

→ Nachfrage, falls die Antwort auf die eigentliche Frage diese Spezifizierung nicht bereits obsolet macht

☞ *Erläuterung der Frageintention*

Begrüßung und kurze Vorstellung des Praxisforschungsvorhabens

1. Beschreiben Sie bitte einen typischen Alltagskonflikt

- Welche Zielgruppe ist in der Regel daran beteiligt?
- Was kommt häufiger vor: Konflikte unter Kindern und Jugendlichen mit gleichem oder mit verschiedenem Migrationshintergrund?
- In welchem Verhältnis sind Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer beteiligt?
- Um welche Art von Konflikten handelt es sich?
- Auf welchen Ebenen spielen sich solche Konflikte in der Regel ab?
- Inwieweit handelt es sich bei den häufigsten Konflikten um interkulturelle Konflikte?

☞ *Definition des/r Expert/in wird konfrontiert mit der KIK-Definition*

2. Welche Ursachen / Gründe sind für das Zustandekommen von Konflikten in

interkulturellen Kontexten aus Ihrer Sicht verantwortlich?

- Welche Rolle spielt der jeweilige Migrationshintergrund?
- Welche Bedeutung kommt den verschiedenen Herkunftssprachen und der unterschiedlichen Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen zu?
- Welche Rolle spielen familiäre Strukturen und Bindungen für die Konfliktbearbeitung?
- Spielt Religion eine Rolle? Wenn ja, welche?
- Spielen unterschiedliche Wertvorstellungen eine Rolle? Wenn ja, welche?
- Hat der Stadtteil / Sozialraum einen Einfluss auf das Zustandekommen und den Verlauf von Konflikten in interkulturellen Kontexten?
- Sonstige Ursachen / Gründe aus Ihrer Sicht?

☞ *Ursachen /Gründe explizieren – Gewicht einzelner Faktoren wie Familie, Stadtteil, Religion etc.*

3. Wie gehen Sie mit Konflikten in interkulturellen Kontexten um?

- Was machen Sie (als Person / Fachkraft/in Ihrer Institution bzw. Einrichtung) ganz konkret?
- Haben Sie dabei die spezifische (gesellschaftliche, ökonomische) Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blick? Wie äußert sich das?
- Familiäre Strukturen und Bindungen nehmen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft eine wichtige Rolle ein. Können vor diesem Hintergrund Eltern verstärkt in die Konfliktbearbeitung einbezogen werden?
- Inwieweit greifen Sie mit Ihrer Form der Konfliktbearbeitung auch Traditionen der Konfliktbearbeitung, die die Kinder und Jugendlichen aus ihrer Kultur mitbringen, auf?
- Liegt Ihrer Form der Konfliktbearbeitung ein spezielles Konzept / methodisches Vorgehen zugrunde, wenn ja, welches?

 *Formen der Konfliktbearbeitung - Handlungsebene*

4. Wer sind die Akteur/innen bei Konflikten in interkulturellen Kontexten und wie ist deren jeweilige möglicherweise unterschiedliche Interpretation?

- Wer ist beteiligt?
- Wird von allen Beteiligten der Konflikt als interkultureller Konflikt interpretiert oder gibt es da Unterschiede zwischen Ihrer Sichtweise und der anderer Beteiligter (Jugendliche, Eltern, Lehrer/innen, andere Konfliktschlichter/innen etc.)?
- Auf welchen Ebenen spielen sich solche Konflikte in der Regel ab?
- Welche Ressourcen stehen Ihnen dabei zur Verfügung?
- Sind Sie vernetzt mit anderen Akteure/innen, die sie bei der Konfliktbearbeitung unterstützen können? Wenn ja, mit welchen?

 *Beteiligte Akteur/innen und ihre unterschiedlichen Interpretationen –*

 *unterschiedliche Perspektiven einfangen*

5. Wie schätzen Sie den Erfolg Ihrer Arbeit in interkulturellen Kontexten ein?

- Ist Ihre Form der Konfliktbearbeitung erfolgreich?
- Woran messen Sie das? Erhalten Sie Rückmeldungen aus dem Feld, welche?
- Inwieweit führen die komplexen Problemlagen bei Konflikten in interkulturellen Kontexten gelegentlich auch zu einem Gefühl der Hilflosigkeit?

- Was sind für Sie Erfolgs- und Misserfolgskriterien?
- Wo sind die Grenzen von Mediation / konstruktiver Konfliktlösung im interkulturellen Bereich?

☞ *Einschätzungen zu Erfolg und Misserfolg*

6. Beobachten Sie eine Entwicklung im Hinblick auf die Quantität und Qualität von Konflikten in interkulturellen Kontexten?

- Welche Veränderungen können Sie beschreiben?
- Welche Tendenzen beobachten Sie?
- Gibt es von Ihrer Seite Wünsche nach Unterstützung? Wenn ja, welche?

☞ *Einschätzungen zu Veränderungen und Tendenzen*

7. Förderliche und hinderliche Aspekte für eine gelingende Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten?

- Welches sind für Sie / aus Ihrer Sicht notwendige und zugleich erfolgversprechende Aspekte für eine gelingende Konfliktbearbeitung in diesem Bereich?
- Was sind hinderliche Aspekte?

☞ *thematisiert das zentrale Erkenntnisinteresse und Ziel der Untersuchung*

8. Abschließend noch einige Fragen zur Weiterentwicklung von Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in verschiedenen Handlungsfeldern:

☞ *Nicht alle Fragen sind für alle Handlungsfelder geeignet.*

- Welche Chancen zur Implementierung von Konzepten der Konfliktbearbeitung eröffnen sich durch die Ausweitung des Modells der Ganztagschule?
- Ist Konfliktbearbeitung aus Ihrer Sicht generell erlernbar für diesen Bereich? Wie schätzen Sie das ein? Was ist dazu erforderlich?
- Ist die Methode der Mediation in interkulturellen Zusammenhängen geeignet?
- Wie stellt sich die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an vorhandenen Mediationsprojekten dar?
- Welche Bedeutung kommt der Forderung zu, dass der/die Mediator/in über den gleichen Migrationshintergrund verfügen soll?

- Werden Konzepte der Konfliktbearbeitung und Mediation erstellt, die speziell auf die Problematik unterschiedlicher Ethnien zugeschnitten sind und die unterschiedlichen Nationalitäten / Wertvorstellungen berücksichtigen?