

Handreichung

# “Interventionsstrategien im Umgang mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen”

Fortbildung vom 8. Mai 2008

**Referent:**

**PD Dr. Haci-Halil Uslucan, Universität Wien**

Veranstalter:

Stadt Essen - RAA/Büro für interkulturelle Arbeit  
RAA Verein in NRW e. V.

In Kooperation mit:

Stadt Essen - Jugendamt  
Stadt Essen - Schulamt

RAA/Büro für interkulturelle Arbeit



## Impressum

Herausgeber: Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit  
Tiegelstraße 27, 45141 Essen  
im Juli 2008

Gestaltung: Gabi Möllensiepen

Info/Kontakt: Rima Chati, Tel. 0201 / 83 28 518  
[rima.chati@raa-interkulturellesbuero.essen.de](mailto:rima.chati@raa-interkulturellesbuero.essen.de)  
Tuncer Kalayci, Tel. 0201 / 83 28 405  
[tuncer.kalayci@raa-interkulturellesbuero.essen.de](mailto:tuncer.kalayci@raa-interkulturellesbuero.essen.de)

[www.essen.de/raa](http://www.essen.de/raa)



Eine Publikation in der Reihe „Interkulturelle Orientierung“ Nr. D/11/07/2008

---

Gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans des Landes NRW und durch die

# Interventionsstrategien im Umgang mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen

## Inhalt

Hintergrund und Ausgangslage..... 3

### Vortrag

Interventionsstrategien im Umgang mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen

### Teil 1

Psychosoziale Risiken für die Gewaltanfälligkeit von Jugendlichen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive:  
Männlichkeitsbilder, Familie und Erziehung in den Communities von  
Zuwanderern..... 5

### Teil 2

Interventionsstrategien im Umgang mit gewaltbereiten und gewalttätigen  
Jugendlichen..... 25

*PD Dr. Haci-Halil Uslucan, Universität Wien*

## Hintergrund und Ausgangslage

In den letzten Monaten ist die Debatte über die Jugendkriminalität wieder entbrannt. Vor allem nichtdeutschen Jugendlichen wird eine immer höhere Gewaltbereitschaft zugeschrieben. Härtere Strafen für jugendliche Gewalttäter werden gefordert, um die Bürger im Land zu beschützen. Es wird darüber diskutiert, kriminelle ausländische Jugendliche schneller abzuschieben. Die sachliche Auseinandersetzung mit dem Problem trat angesichts der Medienwirksamkeit in den Hintergrund. Experten sprechen von einem Missbrauch der Thematik und einer Ethnisierung der Jugendkriminalität. "Das Erlebnis fehlender Akzeptanz und Gleichberechtigung mit Deutschen wird als Diskriminierung erlebt und erzeugt bei Jugendlichen Konflikthandlungen", heißt es im Sicherheitsbericht der Bundesregierung.

Diese Entwicklung veranlasste die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen dazu, zu diesem Thema eine Fortbildung für Multiplikatoren/innen zu konzipieren. Diese Fortbildung fand am 8. Mai 2008 in Essen statt.

PD Dr. Haci-Halil Uslucan hat im Rahmen seines Vortrages zunächst die psychosozialen Risiken für die Gewaltanfälligkeit von Jugendlichen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive skizziert und die Bedeutung von Gewalt im Prozess der (männlichen) Identitätsbildung herausgearbeitet. Anschließend hat er Ergebnisse einer breit angelegten empirischen Studie vorgestellt, die sich der Frage der Jugendgewalt und der familiären Gewalt widmet sowie Erziehungsmuster in interethnischen (deutsch-türkischen) Zusammenhängen vergleicht. Außerdem hat er mit Blick auf türkische Familien den Zusammenhang zwischen elterlichem Handeln und jugendlicher Gewalt hergestellt.

Im zweiten Teil seines Vortrages widmete er sich sowohl der Frage der Interventionsansätze, als auch der Prävention von Gewalt in pädagogisch-psychologischen Zusammenhängen. Er zeigte auf, in welchen Altersphasen pädagogische Einrichtungen gewaltpräventiv wirken können und wie gewaltbereite Kinder und Jugendliche stärker im schulischen Alltag gefördert werden könnten.

Da die Fortbildung regen Zuspruch in der Fachöffentlichkeit gefunden hat, haben wir uns dazu entschlossen, im Herbst dieses Jahres mit PD Dr. Haci-Halil Uslucan die Thematik unter weiteren Gesichtspunkten zu vertiefen.

Den Teilnehmer/innen der Fortbildung hatten wir zugesagt, ihnen die Vorträge in Form einer Handreichung zusammengefasst zur Verfügung zu stellen, was wir hiermit tun.

Unser besonderer Dank gilt neben Herrn PD Dr. Haci-Halil Uslucan, der uns freundlicherweise seine Unterlagen zur Verfügung gestellt hat, den Förderern, aber auch den Mitarbeiter/-innen der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und des RAA Vereins in NRW, die durch ihr Engagement zum Gelingen dieser Fortbildung beigetragen haben.

Wir wünschen Ihnen bei der Lektüre dieser Handreichung viele Anregungen für Ihre pädagogische Arbeit.

Essen, im Juli 2008

Dr. Helmuth Schweitzer  
RAA/Büro für interkulturelle Arbeit

Tuncer Kalayci  
RAA Verein in NRW

PD Dr. Haci-Halil Uslucan, Universität Wien:

## **Psychosoziale Risiken für die Gewaltanfälligkeit von Jugendlichen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive:**

### **Männlichkeitsbilder, Familie und Erziehung in den Communities von Zuwanderern**

#### **Einleitung**

Wenn in der Öffentlichkeit von Migration und Männlichkeit gesprochen wird, dann erfolgt dies in letzter Zeit häufig mit der Assoziation zu Ehrenmorden, religiösem Fanatismus oder Gewalt. Die Perspektive, dass Geschlechtlichkeit auch für Migranten andere Dimensionen bergen kann, wird jedoch kaum thematisiert. Dem leisten vielfach mediale „Alltagsbilder“ und „soap operas“ Vorschub, die stets den „Macho-Murat“ präsentieren, der sich durch eine ungebändigte Sexualität, provokative Frauenverachtung und überschäumende Aggression auszeichnet. Unabhängig von den medialen Einzelinszenierungen kann festgehalten werden, dass die typischen Klischees über türkische Männer – sowohl der ersten Generation als auch der jüngeren Generation – im Wesentlichen darin bestehen, diesen eine autoritäre und aggressive Einstellung zuzuschreiben, zu vermuten, dass sie ihre Frauen und Töchter unterdrücken und eher unfähig sind, sich den Anforderungen einer modernen Gesellschaft anzupassen, bzw. dass sie diese gänzlich ablehnen. Diese subtile Strategie ist bestens geeignet, andere Lebensrealitäten und andere Migrationsgeschichten unsichtbar zu machen.

Ein anderer Zugang, und zwar die Annahme, dass die Spannungen in dem Geschlechterverhältnis erst mit der Migration und dem hiesigen Kontakt mit der relativ freizügigen europäischen und gleichberechtigten Mehrheitsgesellschaft beginnt, zeigt ebenso Verzerrungen. Denn ein genauerer Blick in die Migrationsgeschichte zeigt, dass bereits mit und während des Aufbruchs aus der Heimat eine erste Form der Emanzipation, ein Bruch mit überkommenen Geschlechterrollen eingeleitet wird. Hier ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass zu Beginn der Migration es auch eine große Zahl von Frauen bspw. aus der Türkei gab, die alleine nach Europa zum Arbeiten kamen (Vgl. Stuve, 2006). Und auch bei denen, die zunächst in der Heimat blieben, weil die Ehemänner nach Deutschland kamen, ist ein Wandel der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung eingetreten, weil sie bspw. neben den typisch weiblichen Tätigkeiten – aufgrund der Absenz des Mannes – auch als typisch männlich geltende Arbeiten und Verrichtungen zu erledigen hatten. Insofern ist mit Stuve (2006) kritisch zu fragen, welche Rolle eine überzogene Abwertung der Geschlechterkonstruktion in Migrantencommunities und die Idealisierung der Konstruktionen der „eigenen“ kulturellen, gesellschaftlichen und Geschlechterverhältnisse für die Angehörigen der Mehrheit hat. Gleichzeitig ist eine Verunsicherung insbesondere bei (älteren) türkischen Männern auch nicht von der Hand zu weisen: Denn das traditionelle Verständnis von Männlichkeit und Dominanz hatte seine soziale Rechtfertigung von dem Umstand abgeleitet, dass die Männer auch Ernährer

und Beschützer der Familie waren. Diese Rolle können jedoch bspw. arbeitslose arabische und türkische Männer nicht mehr erfüllen; sie sind frustriert und aus ihrer Sicht zurückgeworfen in typisch weibliche Domänen (Haushalt etc.), weil es in der Außenwelt für sie kaum Betätigungen gibt. Wird der Blick fokussiert auf familiäre Erziehung, so wird evident, dass Migrantenjugendliche die Fertigkeiten, die ein geordnetes Familienleben garantieren, unter Bedingungen erwerben müssen, unter denen eine bruchlose soziale Tradition nicht mehr vorliegt. Deshalb kann die Übertragung von Regeln und Fertigkeiten von Eltern zu ihren Kindern kaum in einer angemessenen Form gewährleistet werden.

Denn nach wie vor erleben viele Migranten die deutsche Gesellschaft als ungeordnet; das soziale Leben wirkt für sie diffus und undurchsichtig (Uslucan, 2005.) Die Grundanforderungen, eine Balance zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu halten, sind für Familien und Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich höher als für Einheimische. Für sie gilt: Zu viel Wandel und Aufgeben des Eigenen führt zu Chaos, zu wenig Wandel zu Rigidität. Sie müssen einerseits über die Differenz zum Anderen eigene Identität bewahren, andererseits aber auch sich um Partizipation kümmern, das Fremde übernehmen. Integration nach innen und Öffnung nach außen stellen sich als notwendige, aber teilweise widersprüchliche Anforderungen dar. Diese Belastungen führen zu Stress und Verunsicherung; möglicherweise ist Gewalt in der Erziehung ein Ausdruck des Misslingens dieser schwierigen Syntheseleistungen. Was insbesondere Migrantenkinder und -jugendliche betrifft, so haben sie in der Adoleszenzphase neben der allgemeinen Entwicklungsaufgabe eine angemessene Identität und ein kohärentes Selbst zu entwickeln, im Unterschied zu ihren deutschen Altersgenossen, auch noch mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer Minderheit auseinanderzusetzen und dementsprechend eine "ethnische Identität" auszubilden. Diese ethnische Kategorisierung ist ein relevantes Merkmal in der Sozialisation von Migrantenkindern, weil dadurch über Zeiten und Generationen hinweg die symbolische Stabilität der Eigengruppe garantiert wird. Was im Einzelnen für Kinder und Jugendliche gilt, ist nicht minder für die gesamte Familie relevant; denn bei einer familialen Migration sind die Familienmitglieder gezwungen, zusätzlich zur alltäglichen Gestaltung des Familienlebens ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, zu ändern und umzuorganisieren. In dem Maße jedoch, indem eine Akkulturation, d.h. ein allmählicher Erwerb der Standards der Aufnahmekultur erfolgt, findet in der Regel auch eine Entfernung von den Werten der Herkunftskultur statt. Dieser Widerspruch, sich einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits aber auch kulturelle Wurzeln nicht ganz aufzugeben, gestaltet sich insbesondere im erzieherischen Kontext als spannungsgeladen. Denn besonders Kinder, die sich - aufgrund ihrer schulischen Sozialisation im Einwanderungsland - vermutlich rascher und intensiver als ihre Eltern an die Kultur des Einwanderungslandes akkulturieren, verlieren dadurch gleichzeitig ihre sozialisationen Bindungen an ihre Herkunftskultur (Garcia Coll & Magnusson, 1997; Buriel & de Ment, 1997). Migranteneltern könnten daher eher geneigt

sein, diese als bedrohlich wahrgenommene Entfernung der jüngeren Generationen durch verstärktes Disziplinieren ihrer Kinder und die Erinnerung an eigenkulturelle Verhaltensweisen wiederherzustellen. Besonders in hierarchisch strukturierten Familien könnten aus diesem unterschiedlichen Akkulturationsstand Spannungen erwachsen. Dadurch werden übliche Rollenerwartungen erschüttert und Eltern betrachten mehr und mehr ihre Autorität als gefährdet. Insofern ist mit Bussmann (1995) davon auszugehen, dass die Anwendung von körperlicher Gewalt nicht in erster Linie eine generelle Erziehungsstrategie darstellt, sondern als eine Form der Disziplinierung eingesetzt wird, wenn ein Kontroll- oder Kompetenzverlust von Seiten der Eltern wahrgenommen wird. Gerade Familien türkischer Herkunft entwickeln in der Aufnahmegesellschaft einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei. Entsprechend sehen sich diese Eltern dazu aufgerufen, Behütung und Kontrolle der Kinder und Jugendlichen (noch weiter) zu steigern (Nauck, 1990). Ferner kann eine mit zunehmender Aufenthaltsdauer an Deutschen orientierte Autonomiebestrebung der Jugendlichen Konflikte gegenüber der stärker kollektivistischen Orientierung der Familie auslösen.

In der westlich geprägten erziehungspsychologischen Forschung (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993) wird davon ausgegangen, dass ein autoritativer Erziehungsstil – damit ist eine hohe Zuwendung, Unterstützung, Wärme, hohe Selbständigkeit bei gleichzeitig hohen Forderungen an das Kind gemeint – sich als der optimale für die Entwicklung des Kindes auswirkt, wogegen der autoritäre Erziehungsstil (rigide Durchsetzung der elterlichen Autorität, geringe Selbständigkeit und hohe Kontrolle des Kindes), der vielfach in türkischen Familien vorherrscht, als eher ungünstig für die Entwicklung des Kindes betrachtet wird. Kulturpsychologische Studien zeigen jedoch, dass eine autoritative Erziehung zwar für euroamerikanische Kinder den optimalen Erziehungsstil darstellt, nicht jedoch für chinesische und andere Kinder mit Migrationshintergrund (Kim & Rohner, 2003, in Leyendecker, 2003). Auch wies bspw. Schneewind (2000) jüngst daraufhin, dass ein autoritärer Erziehungsstil unter bestimmten Umständen, und zwar dann, wenn das Kind in entwicklungsgefährdenden bzw. delinquenzförderlichen Umwelten aufwächst, was in einigen Fällen für türkische Jugendliche zu vermuten ist, als durchaus funktional und sinnvoll zu betrachten ist. Wenngleich intuitiv eher die Differenzen zwischen den Erziehungsstilen deutscher und türkischer Eltern ins Auge fallen mögen, so zeigt bspw. die Studie von Humpert (1997, zitiert in Karakasoglu-Aydin, 2000), dass türkische Eltern sowohl hohe Werte bei den eher liberalen Erziehungszielen wie etwa „Selbständigkeit“ und „Fähigkeit zur Phantasie“, als auch hohe Werte bei den eher traditionellen und religiösen Erziehungszielen wie etwa „Gehorsam“ und „Gottesfurcht“ angeben. Möglich ist, dass sich türkische Eltern selber nicht vor die Alternative gestellt sehen, zwischen traditionellen und den liberalen Erziehungsstilen differenzieren und sich eindeutig positionieren zu müssen. Vermutlich sehen sie keinen Widerspruch darin, sowohl traditiona-



listischen als auch modernen Werten zu folgen und erachten sowohl die Förderung von Religiosität, Gottesfurcht und Gehorsam als auch die Selbständigkeit als bedeutsam für ihre Kinder. Auch ist ein Wandel im Erziehungsstil türkischer Eltern keineswegs direkt damit verbunden, dass diese nun *per se* deutsche bzw. die in der Mehrheitskultur gängigen Erziehungsstile übernehmen, sondern sich möglicherweise einerseits – durch den scharfen Kontrast in der Migration – von den selbst erlebten, harten und rigiden Erziehungsstilen distanzieren, andererseits aber auch nicht restlos das Neue übernehmen, sondern individuelle Wege und Methoden der Erziehung der eigenen Kinder finden. So ist mit Duben (1985) anzunehmen, dass familiäre Netzwerkstrukturen in ihrer Bedeutung auch bei verändertem sozial-ökologischen Kontext fortbestehen, möglicherweise sich durch Migration sogar verstärken können. Folglich kann aufgrund des höheren Stellenwertes der Familie und der höheren Kohäsion innerhalb türkischer Familien angenommen werden, dass nicht nur mehr Gewalt, sondern auch mehr emotionale Unterstützung von Seiten der Eltern gegenüber den Jugendlichen vorliegt, als in deutschen Familien (Nauck, 1998).

### **Gewalt und Erziehung in Migrantenfamilien**

Was speziell die Gewalt in der Erziehung betrifft, so kann zwar aus historischer Perspektive einerseits festgehalten werden, dass ab den 1950er Jahren in Deutschland ein genereller Rückgang körperlicher Strafen in der Erziehung zu verzeichnen ist, andererseits ist jedoch keineswegs ein Ende der Gewalt in Sicht (Wetzels, 1997). Vielmehr entwickelt sich Gewalt an den Randgruppen der Gesellschaft ungehindert weiter. So ist ein deutliches Ansteigen der Gewaltrate bei Menschen mit niedrigem Bildungsniveau, Armut, sozialer Ausgrenzung und schwieriger Integrationsperspektive festzustellen. Zu dieser Risikogruppe gehören insbesondere auch türkische Migranten. So haben Studien gezeigt, dass es beträchtliche Unterschiede innerfamiliärer und jugendlicher Gewalt zwischen Deutschen und in Deutschland lebenden Migranten gibt, und dabei Familien türkischer Herkunft bisher die höchsten Gewaltraten aufwiesen (Pfeiffer & Wetzels, 2000). Bemerkenswert ist hierbei, dass diese Unterschiede entgegen der intuitiven Annahme einer allmählichen Angleichung, sich mit der Dauer des Aufenthaltes sogar verstärkten (Pfeiffer & Wetzels, 2000). Es ist davon auszugehen, dass im deutschen kulturellen Kontext sowohl körperliche Bestrafung von Kindern als auch die physische Gewalt innerhalb der partnerschaftlichen Beziehung gesellschaftlich weniger gebilligt wird als im herkunftskulturellen Kontext türkischer Familien, wie sie bspw. durch mentalitätsgeschichtliche Studien eindrucksvoll rekonstruiert worden sind (Waldhoff, 1995).

Was die Erklärung jugendlichen Gewaltverhaltens betrifft, so ist zunächst zu unterstreichen, dass Jugendgewalt ein multifaktoriell (biologisch, psychologisch, kulturell und historisch; vgl. Uslucan, 2000) bedingtes Problem ist, wobei jedoch die familialen Gewalterfahrungen (Bier-

hoff & Wagner, 1998; Uslucan, Fuhrer & Rademacher, 2003) im lebensgeschichtlichen Lernkontext eine zentrale Rolle spielen. Es wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung von Gewalt in der Erziehung von Kindern modellhaft vorführt, wie Konflikte mit Gewalt zu lösen sind (Bandura, 1979; Bussmann, 1995; Straus, 1990), wobei Eltern als primäre Modelle kindlichen Verhaltens dienen. Weitestgehend einheitliche Befunde zeigen, dass Kinder mit Gewalterfahrung im Elternhaus häufig auch gegenüber Gleichaltrigen aggressiver sind als Kinder ohne Gewalterfahrung. Auch gewaltbefürwortende Einstellungen sind bei Jugendlichen mit familialer Gewalterfahrung deutlich stärker ausgeprägt als bei jenen ohne Gewalterfahrung, wobei dieser Zusammenhang sich noch einmal für männliche Jugendliche als stärker erweist als für weibliche (Heitmeyer, 1995). Dabei wird angenommen, dass im Elternhaus viktimisierte Kinder sich von anderen eher abgelehnt oder bedroht wahrnehmen, im interpersonalem Austausch die Handlungen anderer eher als feindselig oder provokativ deuten und sich eher genötigt fühlen, der vermeintlichen Bedrohung durch Gegenangriffe zuvorkommen zu müssen. Erlernte gewalttätige Muster, so die zusammenfassende Deutung, werden in ähnlichen biographischen Kontexten wiederholt. Ferner zeigen Metaanalysen gesicherte (negative) Zusammenhänge zwischen elterlicher körperlicher Züchtigung und Variablen jugendlichen Wohlbefindens wie etwa Depressivität, Suizidalität und Selbstwertgefühl (Gershoff, 2002). Ferner gibt es in der erziehungspsychologischen Literatur Konsens darüber, dass ein kontrollierender und disziplinierender Erziehungsstil, der gekoppelt ist mit einer schwachen emotionalen Bindung zwischen Mutter und dem heranwachsenden Jungen, eine denkbar ungünstige Auswirkung auf dessen soziale Entwicklung hat. Diese Jungen fallen vermehrt durch aggressive Akte auf. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass gerade das Jugendalter mit besonderen Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung und Identitätsbildung einhergeht und dabei Generationskonflikte, in Migrantenfamilien auch aufgrund möglicher bikultureller Konflikte, hervorrufen kann (Garcia Coll & Magnuson, 1997).

Sowohl die Prävalenz als auch die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens darf jedoch nicht unabhängig vom Bildungshintergrund betrachtet werden. Das gilt sowohl für intrakulturelle als auch interkulturelle Variationen der Gewaltausprägung. So ist zum einen davon auszugehen, dass insbesondere leistungsschwache Schüler, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten etc., die womöglich bedingt sind durch ihr auffälliges abweichendes Sozialverhalten, höherem psychischen Druck ausgesetzt sind, dem sie wiederum mit Aggressionen begegnen. Gewalt kann eine Form der Bewältigung bilden, wie Jugendliche den Schulfrust abzubauen und sich Macht, Einfluss und Anerkennung zu verschaffen versuchen, die mit anderen Mitteln nicht zu erlangen sind. Deshalb ist es sinnvoll, der Frage nachzugehen, inwiefern Erscheinungsformen von Gewalt auch mit den Perspektiven der schulischen und beruflichen Karriere zusammenhängen. Des Weiteren ist eine höhere Gewaltbelastung von Hauptschülern bzw. Sekundarschülern gegenüber Gymnasiasten ein Befund, der sich

durch nahezu alle Studien zieht (Funk, 1995; Popp u. a. 2001; Babka von Gostomski, 2003; Lösel, Bliesener & Averbeck, 1999). Der besuchte Schultyp kann sowohl als Indikator kognitiver Kompetenzen wie auch beruflicher Zukunftsperspektiven Jugendlicher gedeutet werden. Schüler mit einem schlechten oder fehlenden Schulabschluss realisieren, dass ihre Zukunft eher unplanbar ist und sie weitestgehend schlechten ökonomischen Lagen ausgeliefert sind. Diese Resignation kann in Aggression oder andere deviante Verhaltensweisen münden. Gleichzeitig ist auf eine größere Präsenz türkischer Jugendlicher in Hauptschulen hinzuweisen, die für die Deutung von Gewaltstatistiken von erheblicher Relevanz ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2000).

Nicht zuletzt lässt sich im historischen Zeitverlauf folgender Trend für westeuropäische Gesellschaften rekonstruieren: In den letzten 50 Jahren hat eine enorme Verschiebung der Machtverhältnisse innerhalb der Geschlechter zugunsten von Frauen und eine Verschiebung zwischen den Schichten zugunsten Höhergebildeter und Höherqualifizierter stattgefunden. Beide Entwicklungen zusammengenommen führen zu einer Dequalifizierung und Depotenzierung von Männern der Unterschicht und zu einer kulturellen Abwertung körperlich ausgelebter Männlichkeit. Das stellt ein massives Kränkungspotenzial und Konfliktpotenzial in dieser Schicht dar, wovon bestimmte Teile der Migrantenjugendlichen betroffen sind. Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend, geht unsere Studie explizit folgenden Fragen nach: 1) Welche Unterschiede lassen sich im konkreten Erziehungsverhalten türkischer und deutscher Eltern identifizieren? 2) Welche Unterschiede zeigen sich bei türkischen und deutschen Jugendlichen in der Erfahrung des elterlichen Erziehungsverhaltens? 3) Gibt es Unterschiede in der aktiven und passiven Gewaltbelastung von türkischen und deutschen Jugendlichen? 4) Wie wirken sich erlebte Konflikte im Elternhaus und in der elterlichen Paarbeziehung auf das Gewaltverhalten der Jugendlichen aus? und zuletzt 5) Welche Zusammenhänge gibt es zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Gewaltneigung von Jugendlichen im ethnischen Vergleich?

## **Methode**

### **Stichprobenbeschreibung**

Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf einer Befragung von 304 deutschen Jugendlichen und 214 Jugendlichen türkischer Herkunft, wobei wir als türkische Jugendliche jene kategorisiert haben, bei denen beide Eltern in der Türkei geboren waren. Von den türkischen Jugendlichen ist der Großteil in Deutschland geboren (nahezu 85%). Das Alter der Jugendlichen variierte insgesamt zwischen 13 und 16 Jahren; das Durchschnittsalter der deutschen Jugendlichen betrug 13.6 Jahre ( $SD = .67$ ), das der türkischen 13.94 Jahre ( $SD = .63$ ). Was die geschlechtsspezifische Zusammensetzung betrifft, so überwogen in der deutschen Stichprobe die Jungen (53%), in der türkischen die Mädchen (55%). Deutliche Unterschiede gab es hinsichtlich des besuchten Schultyps: So gingen 17.8% der deutschen Jugendlichen auf die

Hauptschule, 10.8% auf die Realschule, 22.4% gingen auf eine Gesamtschule und nahezu die Hälfte (49%) besuchte das Gymnasium. Von den türkischen Jugendlichen besuchten dagegen 23.8% die Hauptschule, 41.6% die Realschule, lediglich 3.7% eine Gesamtschule und 30.8% das Gymnasium.

Die befragten Eltern setzten sich wie folgt zusammen: Insgesamt nahmen 412 deutsche Elternteile (225 Mütter und 187 Väter) und 239 türkische Elternteile (131 Mütter und 108 Väter) an der Untersuchung teil, wobei in einigen Fällen beide Elternteile, sowohl Vater als auch Mutter des befragten Jugendlichen für die Teilnahme gewonnen werden konnten. Das Alter der deutschen Mütter variierte von 29 bis 61 Jahren (Durchschnitt 43.2 Jahre; SD = 5.35), das der türkischen variierte von 30 bis 61 Jahren (Durchschnitt 38.2 Jahre; SD = 4.9). Die Altersspanne der deutschen Väter bewegte sich zwischen 28 und 66 Jahren mit einem Durchschnitt von 46 Jahren (SD = 6.94); die türkischen Väter waren, wie ebenfalls die türkischen Mütter im Vergleich mit ihren deutsche Geschlechtsgenossinnen, tendenziell rund fünf Jahre jünger. Die Altersspanne der türkischen Väter variierte von 34 bis 65 Jahren mit einem Durchschnitt von 41.9 Jahren (SD = 5.9). Deutliche Unterschiede ließen sich im Hinblick auf den Bildungshintergrund der Eltern identifizieren: So hatten 2.2% der deutschen Mütter keinen Schulabschluss, 20.8% verfügten über einen Hauptschulabschluss, 37.2% über die mittlere Reife und 32.9% hatten das Abitur. Bei den türkischen Müttern hatten dagegen 12.3% keinen Schulabschluss, 35.5% nur einen Grundschulabschluss, 27.5% hatten einen Hauptschulabschluss, etwa 11.6% hatten eine mittlere Reife und nur 7.2% hatten das Abitur gemacht. Eine ähnliche Schieflage des Bildungshintergrundes ließ sich auch bei den Vätern feststellen: So hatten 3.1% der deutschen Väter keinen Schulabschluss, 19.7 % verfügten über einen Hauptschulabschluss, 25.4% verfügten über die mittlere Reife und 51.8% hatten das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt. Bei den türkischen Vätern hatten dagegen

10.9% keinen Schulabschluss, 25.2% nur einen Grundschulabschluss, 31.9% hatten einen Hauptschulabschluss, etwa 16% hatten eine mittlere Reife und weitere 16% hatten das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt.

### **Design und Durchführung**

Die Befragung wurde im Sommer 2003 in vier Stadtteilen Berlins (Neukölln, Kreuzberg, Charlottenburg und Zehlendorf) durchgeführt, wobei auf eine unterschiedliche ethnische Dichte geachtet wurde (Kreuzberg und Neukölln als Bezirke mit einer hohen ethnischen Dichte, Charlottenburg mit einer mittleren und Zehlendorf mit einer geringen ethnischen Dichte). Die Jugendlichen waren während der beiden Schulstunden vom Unterricht befreit. Vor der Untersuchung wurden Einwilligungserklärungen der Eltern eingeholt. Von den insgesamt in die Untersuchung einbezogenen 13 Schulen haben im Durchschnitt ca. 25% der Jugendlichen mangels fehlender Einwilligung der Eltern oder wegen ihrer Abwesenheit nicht an der Befragung teilgenommen. In Gymnasien lag die Beteiligungsrate deutlich höher als in Hauptschulen. Vor der Befragung erhielten die Jugendlichen Informationen zu der Studie und eine An-

leitung zum Ausfüllen des Fragebogens und konnten sich mit Verständnisfragen jederzeit an die Versuchsleiterin wenden. Die Jugendlichen erhielten für Ihre Teilnahme eine symbolische Aufwandsentschädigung von fünf Euro.

### **Erhebungsinstrumente**

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente umfassten elterliche Erziehungsstile, die Wahrnehmung dieser Erziehungsstile von den Jugendlichen, erlebte elterliche Gewalt, beobachtete Gewalt zwischen den Eltern und eigene aktive wie passive Gewalterfahrungen der Jugendlichen. Alle Instrumente wurden bereits in der Voruntersuchung bei entsprechenden Deutschen und Jugendlichen türkischer Herkunft in einem Gymnasium und einer Hauptschule in Berlin eingesetzt und hatten sich für die entsprechende Altersgruppe als verständlich erwiesen. Was die Erziehungsstile betrifft, so sind hierbei die folgenden Dimensionen erzieherischen Handelns ausgewertet worden: Aggressive Strenge der Eltern, Unterstützung der Eltern, Forderung der Eltern nach Verhaltensdisziplin (Seitz & Götz, 1979) und elterliche Inkonsistenz bei der Erziehung (Krohne & Pulsack, 1995). Die Reliabilitäten dieser Skalen, die zwischen acht bis zwölf Items umfassen, variierten zwischen Cronbach's Alpha = .70 und .85 für die Elternversionen in beiden Gruppen, zwischen .73 und .85 in den beiden Jugendlichengruppen und waren als relativ zuverlässig bzw. befriedigend zu betrachten. Von den Eltern erfahrene Gewalt (sieben Items) und die Partnerschaftsgewalt (fünf Items) zwischen den Elternteilen wurde mit der Conflict-Tactics-Scale (CTS) von Straus (1990) gemessen; hier betragen die Reliabilitäten für die Vater und Mutterversion in beiden Gruppen zwischen Cronbach's Alpha = .75 für die elterlich erlebte Gewalt und zwischen .81 und .87 für die beobachtete Gewalt zwischen den Elternteilen. Das aktive wie passive Gewaltverhalten der Jugendlichen (je fünf Items) wurde mit dem Bully-Victim-Questionnaire von Olweus (1995) gemessen; die Reliabilitäten betragen hier für beide Jugendlichengruppen zwischen Cronbach's Alpha = .70 und .81. und waren somit als recht zuverlässig zu werten. Gerechnet wurde jeweils mit den Skalenmittelwerten. Zur Kennzeichnung praktischer Signifikanz wird des Weiteren in den Auswertungen das Effektstärkenmaß  $d$  verwendet (Bortz & Döring, 1995). Dabei bezeichnet ein  $d$ -Wert um 0.2 einen kleinen, um 0.5 einen mittleren und um 0.8 einen großen Effekt.

### **Ergebnisse**

Zunächst berichten wir von den Ausprägungen der oben genannten Erziehungsstile in den beiden Gruppen aus der Sicht der Eltern; d.h. es wird beschrieben, wie Eltern ihre eigene Erziehung hinsichtlich des befragten Kindes beschreiben.

Tabelle 1: Elterliche Bewertung der eigenen Erziehung (Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen den Elternteilen)

	Deutsche Eltern					Türkische Eltern				
	Mütter		Väter		M-V	Mütter		Väter		M-V
	M	SD	M	SD	r	M	SD	M	SD	r
<i>Erzieherische Dimension</i>										
Aggressive Strenge	1.58	.44	1.57	.50	.41	1.74	.61	1.75	.63	.60
Unterstützung	4.25	.44	4.01	.53	.32	4.17	.67	3.90	.66	.56
Verhaltensdisziplin	2.68	.62	2.57	.59	.53	3.71	.77	3.47	.74	.53
Inkonsistenz	1.75	.49	1.83	.58	.29	2.04	.62	2.06	.63	.52

Tabelle 1 zeigt, dass sich hinsichtlich des Erziehungsstils „aggressive Strenge“ deutsche wie türkische Elternteile untereinander, d.h. deutsche Mütter und deutsche Väter einerseits und türkische Mütter und türkische Väter andererseits, relativ ähnlich sind, im ethnischen Vergleich jedoch Unterschiede aufweisen. Demnach sind sowohl türkische Mütter als auch türkische Väter deutlich strenger gegenüber ihren Kindern. Diese Differenzen sind sowohl bei den Müttern ( $t[353] = 2.93$ ;  $p < .05$ ) als auch bei den Vätern ( $t[292] = 2.58$ ;  $p < .05$ ) signifikant. Was die elterliche Unterstützung betrifft, so berichten zum einen in beiden Gruppen Mütter von einer stärkeren Unterstützung als Väter und zum anderen ist das Unterstützungsverhalten deutscher Eltern tendenziell stärker ausgeprägt als türkischer Elternteile. Jedoch sind hier die Unterschiede im ethnischen Vergleich der Elternteile statistisch nicht signifikant. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Forderungen nach Verhaltensdisziplin: Zunächst wird deutlich, dass in beiden Gruppen Mütter stärker Wert auf ein diszipliniertes Verhalten legen; ferner wird aber auch deutlich, dass die Unterschiede nicht zwischen den Elternteilen, sondern zwischen den ethnischen Gruppen liegen. Diese Differenzen sind sowohl für die Mütter ( $t[355] = 13.76$ ;  $p < .00$ ) als auch für die Väter ( $t[300] = 11.50$ ;  $p < .00$ ) statistisch signifikant. Hinsichtlich des inkonsistenten Erziehungsstils dagegen fällt auf, dass in beiden Gruppen Mütter von einem konsistenteren Erziehungsstil berichten als Väter. Jedoch weisen hier türkische Elternteile höhere Inkonsistenzwerte auf, die sowohl beim Vergleich der Mütter ( $t[344] = 4.72$ ;  $p < .00$ ) als auch beim Vergleich der Väter ( $t[287] = 3.03$ ;  $p < .01$ ) statistisch signifikant sind. Was die (intraethnischen) Unterschiede zwischen den Elternteilen, also zwischen väterlichem und mütterlichem Erziehungsstil in den beiden Gruppen betrifft, so zeigt sich, dass signifikante Unterschiede in der Einschätzung des eigenen Erziehungsstils innerhalb der Eltern bei der Dimension der Unterstützung und der Forderung nach Verhaltensdisziplin bestehen.

Betrachtet man jedoch die korrelativen Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Elternteilen in den unterschiedlichen ethnischen Gruppen, so wird deutlich, dass zum einen signifikante

positive Zusammenhänge zwischen den Erziehungsstilen der Elternteile in beiden Gruppen bestehen ( $p < .00$ ), zum anderen aber auch, dass die Zusammenhänge innerhalb der türkischen Eltern, wie sie durch den Korrelationskoeffizienten  $r$  ausgedrückt werden, deutlich stärker sind als bei deutschen Eltern. Das heißt also, dass türkische Eltern, auch wenn sie strenger erziehen, weniger unterstützen oder inkonsistenter gegenüber ihrem Kind sind, dies aber – zumindest aus Elternsicht – in einem stärkeren Einklang miteinander tun, die „Elternallianz“ also bei ihnen stärker ausgeprägt ist.

Tabelle 2: Jugendlichenbewertung der elterlichen Erziehung  
(Mittelwerte und Standardabweichungen)

Erzieherische Dimension	Deutsche Jugendliche				Türkische Jugendliche			
	Mütter		Väter		Mütter		Väter	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Aggressive Strenge	1.63	.61	1.59	.67	1.73	.62	1.69	.61
Unterstützung	3.65	.81	3.38	.93	3.72	.81	3.44	.82
Verhaltensdisziplin	2.63	.71	2.44	.78	3.44	.75	3.29	.85
Inkonsistenz	1.79	.62	1.66	.65	1.86	.64	1.83	.65

Tabelle 2 verdeutlicht zunächst, dass hinsichtlich der aggressiven Strenge deutsche wie türkische Jugendliche ihre Mütter leicht strenger einschätzen als ihre Väter, im ethnischen Vergleich aber türkische Jugendliche generell ihre Eltern etwas strenger einschätzen als deutsche. Jedoch sind diese Differenzen im ethnischen Vergleich relativ gering und verfehlen die Signifikanzgrenze von  $p < .05$ . Bei der erfahrenen Unterstützung berichten deutsche wie türkische Jugendliche von einer stärkeren Unterstützung ihrer Mütter, im ethnischen Vergleich erleben jedoch hier, im Gegensatz zum elterlichen Urteil, türkische Jugendliche eine größere Unterstützung seitens ihrer Eltern. Auch hierbei sind jedoch die Differenzen statistisch nicht signifikant. Deutlich ausgeprägt sind dagegen die Unterschiede im Hinblick auf die erfahrene elterliche Verhaltensdisziplinierung: Zunächst berichten beide Jugendlichengruppen, dass ihre Mütter sie stärker als ihre Väter zur Verhaltensdisziplin mahnen, wobei aber die auffälligen Unterschiede im ethnischen Vergleich liegen. Demnach berichten türkische Jugendliche von einer deutlich stärkeren und signifikant höheren Verhaltensdisziplinierung sowohl im Vergleich der Mütter ( $t[509] = 12.21$ ;  $p < .00$ ) als auch im Vergleich der Väter ( $t[460] = 11.01$ ;  $p < .00$ ) untereinander. Hinsichtlich der Dimension der erlebten Inkonsistenz berichten beide Jugendlichengruppen, dass sie, im Gegensatz zum Elternurteil, ihre Mütter inkonsistenter erleben als ihre Väter. Im ethnischen Vergleich erleben türkische Jugendliche ihre Eltern in-

konsistenter als deutsche Jugendliche; dieser Unterschied ist jedoch nur bei der väterlichen Inkonsistenz statistisch signifikant ( $t[476] = 2.80; p < .01$ ).

Um einschätzen zu können, inwieweit intendierte elterliche Erziehungsstile ihre Wirkung bei Kindern bzw. bei Jugendlichen entfalten, ist die Perspektive hilfreich, zu wissen, in welchem Maße diese Erziehungsstile auch von den Jugendlichen als solche wahrgenommen werden. Deshalb haben wir im Weiteren, eine familiensystemische Sicht verfolgend, die Sicht der Elterneinschätzung mit den von den Jugendlichen perzipierten elterlichen Erziehungsstilen verglichen (vgl. Tabelle 1 und 2). Hierbei sind die stärksten Übereinstimmungen innerhalb deutscher wie auch türkischer Dyaden im Hinblick auf elterliche aggressive Strenge (sowohl im Vergleich zu den Vätern als auch zu den Müttern) zu finden. Ferner sind in deutschen Dyaden substantielle Übereinstimmungen bei der mütterlichen Forderung nach Verhaltensdisziplin und der mütterlichen Inkonsistenz zu finden. Was jedoch die Disparitäten betrifft, so fällt auf, dass diese am stärksten in deutschen wie in türkischen Dyaden bei der Dimension der elterlichen Unterstützung bestehen. In beiden Gruppen überschätzen die Elternteile aus der Sicht ihrer Kinder ihre erzieherische Unterstützung deutlich; diese Disparität erweist sich in beiden Gruppen und für beide Elternteile als statistisch signifikant ( $p < .00$ ). Ferner schätzen deutsche Väter ihre Erziehung inkonsistenter ein als sie in der Wahrnehmung ihrer Kinder erscheint. Darüber hinaus zeigen sich jedoch in türkischen Dyaden signifikante Unterschiede (für beide Elternteile  $p < .00$ ) im Hinblick auf die Dimension der Forderung nach Verhaltensdisziplin: Hierbei zeigt sich, dass diese elterliche Forderung von den türkischen Jugendlichen deutlich geringer wahrgenommen wird als die Einschätzung ihrer Eltern. Schließlich lässt sich konstatieren, dass, ähnlich wie deutsche Väter, auch türkische Väter ihre Erziehung stärker inkonsistent einschätzen als die Wahrnehmung seitens ihrer Kinder dieses widerspiegelt ( $p < .00$ ).

Tabelle 3: Korrelationen zwischen Jugendlichen- und Elternteilsicht

	Deutsche Jugendliche		Türkische Jugendliche	
	Mütter – Jugendl.	Väter – Jugendl.	Mütter – Jugendl.	Väter – Jugendl.
<i>Erzieherische Dimension</i>	r	R	r	r
Aggressive Strenge	.30	.38	.25	.20
Unterstützung	.22	.24	.22	.25
Verhaltensdisziplin	.36	.38	.17	.18
Inkonsistenz	.26	.28	.36	.24



Betrachtet man zuletzt die korrelativen Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsstilen und der Perzeption dieser aus der Sicht der Jugendlichen im ethnischen Vergleich (vgl. Tabelle 3), so fällt auf, dass diese durchgehend sowohl bei Mutter-Kind-, als auch bei Vater-Kind-Dyaden in deutschen Familien enger ausfallen als in türkischen Familien. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass im partnerschaftlichen Vergleich türkische Eltern in ihren Erziehungsstilen deutlich stärker übereinstimmen als deutsche Eltern. Im Umkehrschluss ist das als eine größere Erziehungsheterogenität bzw. erzieherische Vielfalt in deutschen Familien zu deuten. Was jedoch die intergenerativen Beziehungen betrifft, so ist die dyadische Übereinstimmung in den Erziehungsstilen innerhalb deutscher Eltern-Kind Beziehungen größer; d.h. also, hier werden die erzieherischen Intentionen und Ziele der Eltern als solche seitens der Jugendlichen eher realisiert. Die größere Disparität zwischen erzieherischer Intention der Eltern und wahrgenommenem Erziehungsstil seitens der Jugendlichen in türkischen Dyaden kann vorsichtig als ein Hinweis auf stärkere Widerstände und Spannungen innerhalb türkischer Eltern-Kind Beziehungen gewertet werden. Tabelle 4: Effektstärken (d) der Erziehungsstile im ethnischen Vergleich

<i>Erzieherische Dimension</i>	Elternebene		Jugendlichebene	
	Mütter	Väter	Mütter	Väter
Aggressive Strenge	.31	.31	.16	.15
Unterstützung	.14	.18	.09	.07
Verhaltensdisziplin	1.47	1.33	1.09	1.03
Inkonsistenz	.52	.37	.11	.26

Hierbei wurde zum einen verglichen, wie stark die Unterschiede in den Erziehungsstilen zwischen deutschen und türkischen Müttern bzw. zwischen deutschen und türkischen Vätern aus der Elternperspektive ausfallen und zum anderen, wie stark diese Unterschiede im Urteil deutscher und türkischer Jugendlicher über die jeweiligen mütterlichen und die väterlichen Erziehungsstile ausfallen. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse sei angemerkt, dass eine Effektstärke von  $d = 1$  eine Abweichung um eine Standardeinheit in der Verteilung bedeutet (Bortz & Döring, 1995). Demnach sind die stärksten Effekte im elterlichen Erziehungsstil im ethnischen Vergleich, wie die Tabelle 4 zeigt, in der Forderung nach Verhaltensdisziplin zu finden, wobei der Unterschied zwischen türkischen und deutschen Müttern noch gravierender ausfällt als der zwischen türkischen und deutschen Vätern. Etwas schwächer, aber dennoch als starker Effekt tritt dieser Unterschied in der elterlichen Forderung nach Verhaltensdisziplin auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen auf. Ferner sind im ethnischen Vergleich mittelstarke Effekte hinsichtlich der Inkonsistenz auf der Elternebene zu finden, die

sich jedoch bei der Wahrnehmung der Jugendlichen so nicht bestätigen lassen. Dagegen weisen die Erziehungsstile aggressive Strenge und Unterstützung lediglich kleine bzw. vernachlässigbare Effekte auf.

Weiter wurde gefragt, in welchem Ausmaß Jugendliche sowohl Opfer der elterlichen Gewalt als auch Zeugen von Gewalt der Eltern untereinander geworden sind. Dabei soll anhand eines exemplarischen Items eine deskriptive Beschreibung der Befunde aus der Sicht der Jugendlichen gegeben werden:

Tabelle 5: Gewalt im Elternhaus von deutschen (D) und türkischen Jugendlichen (T);  
(Angaben in prozentualer Häufigkeit)

Item		nie	selten	manchmal	oft - sehr oft
Meine Mutter hat mir eine runter gehauen.	D	87.0	10.6	1.7	0.6
	T	83.6	13.1	2.3	0.9
Mein Vater hat mir eine runter gehauen.	D	81.9	12.1	5.3	0.8
	T	84.2	7.9	6.4	1.5
Ich habe gesehen, wie ein Elternteil den anderen mit der Hand geschlagen hat	D	84.8	7.6	5.5	2.1
	T	78.4	10.2	7.4	4.0

Tabelle 5 veranschaulicht zunächst, dass mit über 80% in beiden Gruppen der eindeutig überwiegende Teil der Jugendlichen weder Opfer mütterlicher noch väterlicher Gewalt geworden ist. Hinsichtlich der mütterlichen Gewalt wird deutlich, dass 10.6% der deutschen und 13% der türkischen Jugendlichen selten der Gewalt ihrer Mutter ausgesetzt waren. Fasst man jedoch die Angaben zu gelegentlicher und öfteren Gewaltanwendung zusammen, so berichteten 2.3% der deutschen und 3.2% der türkischen Jugendlichen von Viktimisierungen seitens ihrer Mütter. Hinsichtlich der väterlichen Gewalterfahrung berichteten rund 82% der deutschen und 84% der türkischen Jugendlichen, dass sie nie der Gewalt ihres Vaters ausgesetzt waren. 12% der deutschen und ca. 8% der türkischen Jugendlichen waren selten der Gewalt ihres Vaters ausgesetzt, dagegen waren ca. 6% der deutschen und 8% der türkischen Jugendlichen der öfteren Gewalt ihres Vaters ausgesetzt. Hinsichtlich der häuslichen Gewalt sind jedoch die Unterschiede größer bei der beobachteten Gewalt der Elternteile untereinander. Hier wird deutlich, dass rund 85% der deutschen und ca. 78% der türkischen Jugendlichen

keine Gewalt der Elternteile beobachteten, 7.6% der deutschen und 10.2% der türkischen Jugendlichen beobachteten selten Gewalt zwischen den Elternteilen. Fasst man die Angaben zu gelegentlicher und zu öfteren Gewaltnwendung zwischen den Elternteilen zusammen, so berichteten 7.1% der deutschen, aber mehr als 11% der türkischen Jugendlichen von Gewalt zwischen den Elternteilen. Auf der Mittelwertsebene der Gewaltvariablen zeigen sich folgende Ausprägungen:

Tabelle 6: Häusliche Gewalterfahrungen und alltägliche Gewaltbelastungen von Jugendlichen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

Gewaltdimension	Deutsche		Türken		d	p
	M	SD	M	SD		
Mütterliche Gewalterfahrung	1.07	.24	1.09	.23	.08	.50
Väterliche Gewalterfahrung	1.11	.29	1.10	.28	.03	.56
Beobachtete Elterngewalt	1.18	.45	1.28	.58	.19	.03
Gewaltakzeptanz	1.83	.77	2.18	.86	.43	.00
Aktive Gewalttat	1.42	.44	1.48	.54	.12	.16
Gewaltopfer im Peer-Kontext	1.68	.64	1.48	.55	.33	.00

Auf einer aggregierten Ebene zeigt sich, dass zwar tendenziell in türkischen Familien die häusliche Gewaltrate etwas höher ist, jedoch sind diese Unterschiede äußerst gering. Allenfalls sind kleine Effekte bei der beobachteten Gewalt der Elternteile untereinander festzumachen. Die stärksten Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen sind auf der Einstellungsebene zu verorten, und zwar im Hinblick auf die Akzeptanz von Gewalt als ein probates Mittel, Konflikte zu lösen und eigene Interessen durchzusetzen. Hinsichtlich der eigenen aktiven Gewaltbelastung sind kaum Unterschiede zu finden. Etwas stärker jedoch ist dagegen die passive Gewaltbelastung bzw. Viktimisierung deutscher Jugendlicher im Peer-Kontext. Die unterschiedliche Viktimisierungsrate kann jedoch u. a. auch auf kulturspezifische Antwortmuster türkischer Jugendlicher zurückgeführt werden, die sich schwer damit tun, zuzugeben, dass sie Gewalt von anderen erfahren haben bzw. in Konflikten anderen unterlegen waren.

Tabelle 7: Zusammenhänge von Gewalt im Elternhaus und eigener Gewaltbelastung; Pearson Korrelationen (Korrelationskoeffizient r; signifikante Korrelationen fett;  $p < .05$ ).

<i>Familiale Gewalt</i>	Deutsche Jugendliche			Türkische Jugendliche		
	Gewalt-akzeptanz	Aktive Gewalttat	Viktimisierung	Gewalt-akzeptanz	Aktive Gewalttat	Viktimisierung
Mütterliche Gewalterfahrung	.18	.17	.15	.21	.28	.26
Väterliche Gewalterfahrung	.10	.07	.18	.18	.29	.27
Beobachtete Elterngewalt	.19	.29	.14	.14	.12	.16

Was den Zusammenhang zwischen häuslicher bzw. familialer Gewaltbelastung betrifft, so lassen sich, wie die Tabelle 7 verdeutlicht, relativ einheitliche Befunde aufzeigen. Zunächst scheinen häusliche Gewalterfahrungen die Billigung von Gewalt bei deutschen wie bei türkischen Jugendlichen signifikant zu fördern; dieser Zusammenhang ist jedoch bei deutschen Jugendlichen zum einen schwächer ausgeprägt, zum anderen hinsichtlich der väterlichen Gewalterfahrung nicht signifikant. Des Weiteren geht elterliche Gewalterfahrung bei türkischen Jugendlichen positiv mit eigener aktiver Gewaltbelastung einher; für deutsche Jugendliche ist dieser Zusammenhang einerseits deutlich geringer ausgeprägt, andererseits nur für väterliche Gewalterfahrung signifikant. Dagegen ist eine Zeugenschaft elterlicher Gewalt bei deutschen Jugendlichen signifikant positiv mit der eigenen Gewaltbelastung verknüpft; bei türkischen Jugendlichen scheint dieser „spill-over“-Effekt, das „Überschwappen“ beobachteter Gewalt auf die eigene aktive Gewalttat im Sinne einer Imitierung der elterlichen Modelle, deutlich schwächer ausgeprägt zu sein. Zuletzt tangieren Gewalterfahrungen im familialen Umfeld auch das Risiko eigener Viktimisierung im Peer-Kontext: Wer vermehrt im Elternhaus Opfer von Gewalt wird oder auch diese beobachtet, wird mit einem größeren Risiko auch Opfer der Gewalt von Gleichaltrigen. Auch hier ist dieser Zusammenhang bzw. dieses Risiko stärker für türkische Jugendliche gültig.

Die Überlegungen sollen abgeschlossen werden mit der Frage, inwieweit die aufgeführten Erziehungsstile aus der Perspektive der Jugendlichen gewaltfördernde bzw. gewalthemmende Wirkungen zu entfalten vermögen.

Tabelle 8: Zusammenhänge elterlicher Erziehungsstile (Jugendlichenperspektive) und der Gewaltbelastung deutscher (D) und türkischer (T) Jugendlicher; Pearson-Korrelationen (Korrelationskoeffizient  $r$ ; signifikante Korrelationen fett;  $p < .05$ ).

<i>Erzieherische Dimension</i>	Gewaltakzeptanz		Aktive Gewalttat		Viktimisierung	
	D	T	D	T	D	T
Aggressive Strenge (Mutter)	.30	.33	.29	.29	.23	.18
Unterstützung (Mutter)	-.10	-.09	-.16	-.14	-.10	-.03
Verhaltensdisziplin (Mutter)	.16	.06	.09	-.06	.16	.08
Inkonsistenz (Mutter)	.26	.28	.30	.24	.25	.23
Aggressive Strenge (Vater)	.28	.33	.27	.36	.21	.16
Unterstützung (Vater)	-.05	-.03	-.08	-.11	-.16	.05
Verhaltensdisziplin (Vater)	.17	.12	.08	-.04	.15	.06
Inkonsistenz (Vater)	.31	.22	.27	.24	.27	.08

Durchgehend zeigt sich, dass ein aggressiv strenger Erziehungsstil der Eltern in beiden Gruppen mit einer stärkeren Gewaltbelastung einhergeht. Vermutlich lernen durch diese eher rauen Umgangsweisen der Eltern, die auf Befehlen, Bestrafungen und Gehorsamsforderungen beruhen, Jugendliche unsensible Interaktionsformen, die sie anfällig für Gewalt machen. Hingegen zeigt die elterliche Unterstützung, insbesondere die mütterliche, gewalthemmende Wirkung in erster Linie im Hinblick auf Gewalttaten Jugendlicher. Während die elterliche Forderung nach Verhaltensdisziplin, vermutlich entgegen elterlichen Intentionen, bei deutschen Jugendlichen mit einer etwas höheren Gewaltbelastung einhergeht, zeigt dieser Erziehungsstil im Hinblick auf Gewalt kaum Wirkung bei den türkischen Jugendlichen. Generell ist jedoch der Befund von Relevanz, dass elterliche Inkonsistenz in beiden Gruppen mit einer substantiellen Erhöhung des Gewaltrisikos einhergeht. Signifikante Zusammenhänge zwischen inkonsistenter elterlicher Erziehung und jugendlicher Gewalt ist ein Befund, der in Studien zur Jugendgewalt gut dokumentiert ist (z.B. Wetzels, 1997; Loeber & Farrington, 1998). Was im Einzelnen die positive Wirkung eines inkonsistenten mütterlichen Erziehungsstils auf Gewaltopferschaft betrifft, so lässt sich hier ein bereits früherer Befund in einer ethnisch homogenen Gruppe replizieren (Uslucan, Fuhrer & Rademacher, 2003). Es ist zu vermuten, dass erzieherisch unberechenbar erlebte Elternteile die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Verhalten von Koakteuren im Alltag angemessen zu antizipieren, nicht ausreichend fördern können, weshalb diese dann häufiger in Konflikte mit Gleichaltrigen geraten und durch die höhere Konflikthanfälligkeit auch ein höheres Maß an Vulnerabilität zeigen, bzw. vermehrt in die Opferrolle geraten. Des Weiteren ist bei der Deutung dieser Da-

ten stets der deutlich unterschiedliche bzw. geringe Bildungshintergrund der türkischen Eltern zu berücksichtigen. Längsschnittstudien, die den Zusammenhang von Erziehungsstil und kindlicher Entwicklung analysieren, zeigen, dass insbesondere die Schulbildung der Mutter sowohl auf den ausgeübten Erziehungsstil als auch auf kognitive wie emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen die stärksten Effekte aufweist (Kruse, 2001). Nicht zuletzt wirken sich interparentale Konflikte, von denen türkische Jugendliche stärker betroffen sind, und materielle Not, die aufgrund des deutlich geringeren Bildungshintergrundes türkischer Eltern zu vermuten ist, ungünstig auf ihre Entwicklung aus, die jedoch nicht direkt, sondern indirekt über das Erziehverhalten der Eltern Einfluss ausübt (Sander, 2002). Denn Erziehungskompetenz der Eltern bildet gerade im Hinblick auf kindliche bzw. jugendliche Aggression, wie Petermann und Petermann (2002) festhalten, den zentralen Risiko- oder Schutzfaktor kindlicher Entwicklung.

Wer jedoch Personen – seien es gewalttätige Eltern oder Jugendliche – zu Ausgestoßenen, zu Stigmatisierten erklärt, kann kaum zu einer Veränderung der missbilligten Situation beitragen; denn Ausgestoßene, die als Personen wenig zählen bzw. und auf wenig Verständnis ihrer Situation stoßen, haben auch keinen zwingenden Grund, sich zu ändern; vermutlich haben sie weniger Selbstachtung, was sie gegenüber einer Gemeinschaft zu verlieren haben. Statt also Beteiligte zu Schuldigen zu machen, gilt es vielmehr, die konkreten Lebenswirklichkeiten besser zu ergründen.

## Literaturverzeichnis

**Babka von Gostomski, C.** (2003). Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23 (4), 399-415.

**Bandura, A.** (1979). *Aggression. Eine sozial-theoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Baumrind, D.** (1991). Effective parenting during early adolescence transition. In P.A. Cowan & M. E. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale NJ: Erlbaum.

**Bierhoff, H. W. & Wagner, U.** (1998). Aggression: Definition, Theorie und Themen. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen* (pp. 2-23). Stuttgart: Kohlhammer.

**Bortz, J. & Döring, N.** (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)** (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. 6. Familienbericht*. Berlin: BMFSFJ.

- Buriel, R. & deMent, T.** (1997). Immigration and Sociocultural Change in Mexican, Chinese, and Vietnamese American Families. In A. Booth, A. C. Crouter & N. Landale (Eds.), *Immigration and the family* (pp. 165-201). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bussmann, K.-D.** (1995). Changes in family sanctioning styles and the impact of abolishing corporal punishment. In D. Frehsee, W. Horn, K.-D. Bussmann, *Family violence against children* (p.39-61). Berlin, New York: de Gruyter.
- Darling, N. & Steinberg, L.** (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487 – 496.
- Duben, A.** (1985). Turkish families and households in historical perspective. *Journal of Family History*, 10 (1), 75-97.
- Funk, W.** (1995). *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: Roderer.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., Almeida, D. M.** (2003). Parents do matter: trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74 (2), 578-594.
- Garcia Coll, C. & Magnuson, K.** (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. In A. Booth, A. C. Crouter & N. Landale (Eds.), *Immigration and the family* (pp. 91-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gershoff, E. T.** (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Heitmeyer, W., Conrads, J., Kraul, D., Möller, R. & Ulbrich-Herrmann, M.** (1995). Gewalt in sozialen Milieus. Darstellung eines differenzierten Ursachenkonzeptes. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15 (2), 145-167.
- Karakasoglu-Aydin, Y.** (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt: IKO.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A.** (1995). *Das Erziehungsstil-Inventar*. Weinheim: Beltz.
- Kruse, J.** (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (pp. 63-83). Göttingen: Hogrefe.
- Leyendecker, B.** (2003). Frühe Entwicklung im soziokulturellem Kontext. In H. Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 381-431). Bern: Huber.
- Loeber, R. & Farrington, D. P.** (1998). *Serious and violent juvenile offenders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lösel, F., Bliesener, T. & M. Aeverbeck, M.** (1999). Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt und Kindern und Jugendlichen* (S. 65-90). Göttingen: Hogrefe.

- Nauck, B.** (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16, 87-120.
- Nauck, B.** (1998). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Survey intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien. Expertise zum 6. Familienbericht.
- Olweus, D.** (1995). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
- Petermann, U. & Petermann, F.** (2002). Biopsychosoziale Perspektiven der Entwicklungspsychopathologie. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 46-68). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeiffer, C. & Wetzels, P.** (2000). Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt. *Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Forschungsbericht Nr. 81*.
- Popp, U., Meier, U. & Tillmann, K.-J.** (2001). Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21, 170-191.
- Sander, E.** (2002). Scheidungsforschung im Rahmen einer Klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 266-296). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A.** (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In W. Lauterbach & A. Lange (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts - Konstanz und Wandel des Kindseins* (S. 187-208). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Seitz, W. & Götz, W.** (1979). *Familiäre Erziehung und jugendliche Delinquenz*. Stuttgart: Enke.
- Straus, M. A.** (1990). New scoring methods for violence and norms for the conflict tactics scales. In M. A. Straus & R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families* (pp. 535-559). New Brunswick: Transaction.
- Stuve, O.** (2006). Produktionsweisen des Anderen im Wettstreit von Männlichkeiten. In *Migration und Männlichkeiten* (S. 7-16). Schriften zur Geschlechterdemokratie, Nr. 14. Heinrich Böll Stiftung: Berlin.
- Uslucan, H. H.** (2000). Gewalt in türkischen Familien. *Frühe Kindheit*, 4, 20-24.
- Uslucan, H.-H., Fuhrer, U. & Rademacher, J.** (2003). Jugendgewalt und familiäre Desintegration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 281-293.
- Uslucan, H.-H.** (2003). Soziale Verunsicherung, Familienklima und Gewaltbelastung türkischer Jugendlicher. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 15, Heft 1+2, 49-73.
- Uslucan, H.-H.** (2005). Lebensweltliche Verunsicherung türkischer Migranten. *Psychosozial*, 28 (1), 111-122.
- Waldhoff, H.-P.** (1995). Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. *Soziale Systeme*, 1, 362-365.



**Wetzels, P.** (1997). Gewalterfahrungen in der Kindheit. Baden-Baden: Nomos.

Der Referent Dr. Haci-Halil Uslucan ist Privatdozent für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie und Leiter der Akademie für Interkulturelles Management im Europäischen Integrationszentrum Berlin-Brandenburg. Dr. Uslucan veröffentlichte eine Anzahl von Fachbeiträgen und -büchern u. a. zu den Themen Gewalt im Jugendalter, Moralentwicklung und psychosoziale Belastungen von Migrantenfamilien.

PD Dr. Haci-Halil Uslucan, Universität Wien

## **Interventionsstrategien im Umgang mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen**

Präsentation 1: Jugend und Gewalt

Präsentation 2: Konsequenzen für den pädagogischen Alltag in der Schule

# Jugend und Gewalt



**PD Dr. Haci-Halil Uslucan**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und  
Universität Wien

Kontakt: [haci@uslucan.de](mailto:haci@uslucan.de)

[www.uslucan.de](http://www.uslucan.de)

# I. Jugend und Gewalt

---

- Aggressives Verhalten als eine der häufigsten antisozialen Verhaltensweisen; tritt bei ca. 6-7% aller Jugendlichen auf (Döpfner et al., 1998).
- Starke geschlechtsspezifische Asymmetrie in der Gewaltbelastung: Verhältnis von männlichen vs. weiblichen Jugendlichen: Gewaltbelastung von Mädchen: 2-3%; von Jungen: ca. 10%.
- Ansteigen der Gewalt ab dem Alter von 13 J. ; deutliches Sinken ab 20 Jahren (Rutter, 1995; Loeber& Farrington, 1998)

# I. Jugend und Gewalt

## Typen des jugendlichen Gewaltverlaufs: Früh- und Spätstarter

---

„Life-course persistent“ vs. „adolescence-limited antisocial behaviour“

- Frühstarter: < 14 Jahre:

aggressives Verhalten während der Kindheit;  
geringe elterliche Aufsicht in der häuslichen Umgebung;  
negative (körperlich-straftende) Erziehungspraktiken;  
Ablehnung durch Gleichaltrige.

# Life-Course-Persistent Antisocial Behavior

---

- Antisoziales Verhalten erstreckt sich über gesamte Lebensspanne
- Gruppe ist wesentlich kleiner (Anteil an der Bevölkerung ca. 5%)
- Vor allem Männer

# Life-Course-Persistent Antisocial Behavior

---

Verschiedene Manifestationen je nach Lebensabschnitt:

- 4 Jahre: Beißen und Schlagen
- 10 Jahre: Klauen und Schwänzen
- 16 Jahre: Drogenverkauf und Autos stehlen
- 22 Jahre: Raub und Vergewaltigung

# Life-Course-Persistent Antisocial Behavior

---

## Interventionsmöglichkeiten

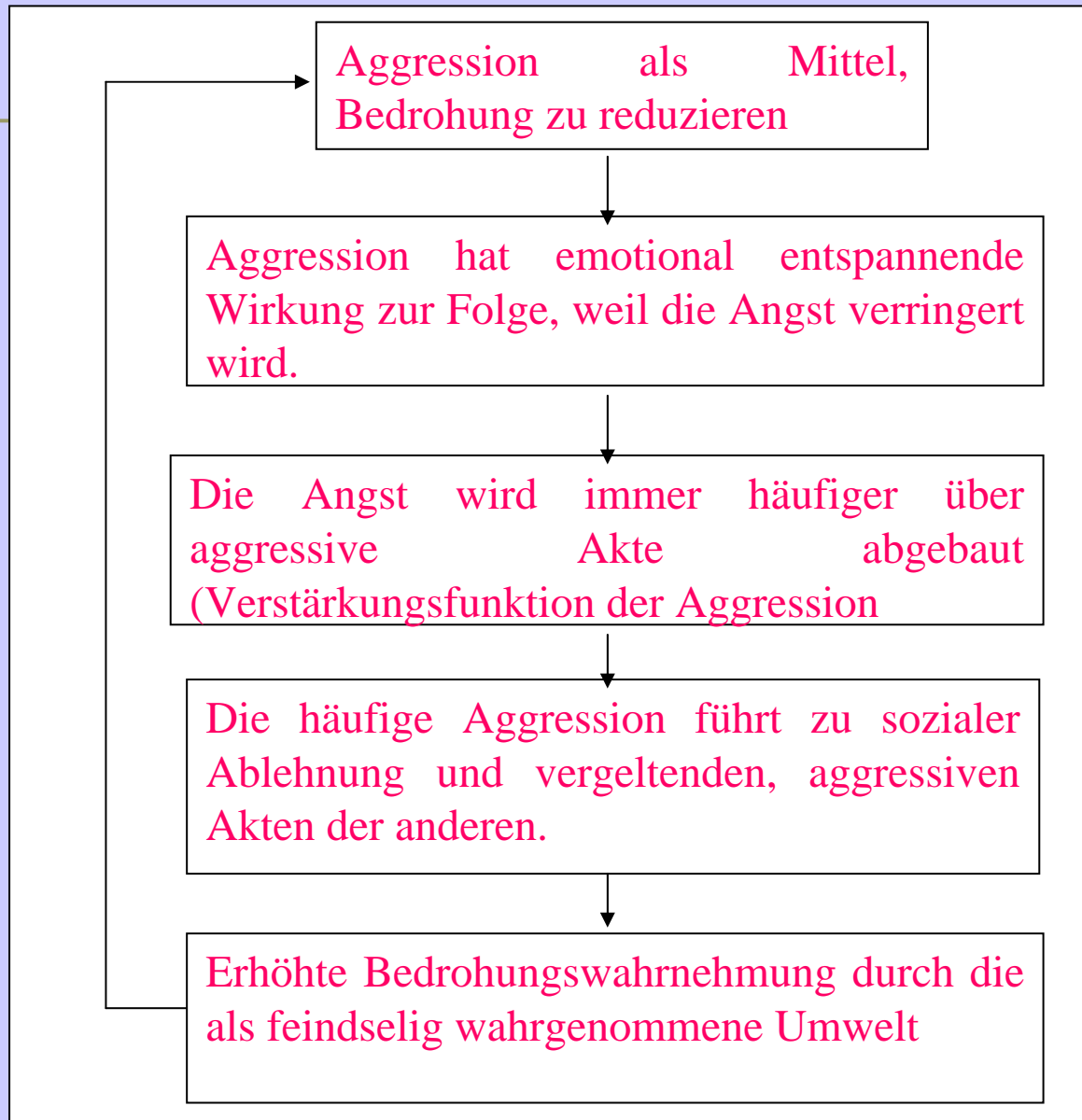
- eher geringe Möglichkeiten, das Ausbrechen aus der Kette negativer Verhaltensweisen zu bewältigen
- Allein die Unterdrückung der antisozialen Verhaltensweisen bewirkt nicht, dass das prosoziale Verhaltensrepertoire aufgebaut wird
- Studien zeigen, dass das Eliminieren unerwünschten Verhaltens keinen Effekt hat, wenn nicht die erwünschten Alternativen auch trainiert werden



# I. Jugend und Gewalt

- Typen des jugendlichen Gewaltverlaufs: Früh- und Spätstarter
- „Adolescence-limited antisocial behaviour
- Spätstarter: >14 Jahre:
  - geringe aggressive Verhaltensweisen in der Kindheit;
  - Partnerschaftskonflikte der Eltern;
  - mäßige Aufsicht der Eltern;
  - Kontakt zu devianten Cliques oder Gruppen: Bedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung; „Ausprobieren“ von sozialen Rollen.
- Deshalb:
  - „Age of onset of antisocial behavior“: starker Prädiktor für deviante Verhaltensweisen und spätere kriminelle Belastung (Farrington, Loeber & Elliott, 1990).

# Modell der Aggressionsverstärkung (Petermann, 2000)



# Wie gehen Jugendliche mit eigener Gewalt um?

## Neutralisierungstechniken (Vgl. Lösel & Bliesener, 2003)

**Ablehnung der Verantwortung:** Der Jugendliche sieht sich selbst als Opfer. Die Umstände der Situation veranlassten ihn, sich so zu verhalten.

**Ablehnung des Unrechts:** Der vermeintlich angerichtete Schaden durch die eigene Gewalthandlung wird verleugnet.

**Abwertung der Opfer:** Das Opfer wird abgewertet und dadurch die Tat von einem anderen Standpunkt aus als eine rechtmäßige Handlung umbewertet.

**Verdammung der Verdammenden:** Jugendliche verweisen darauf, dass diejenigen, die auf das Unrecht ihrer Handlung hinweisen, selber häufig normverletzend handeln und deshalb kein Recht haben, über sie zu richten.

**Berufung auf höhere Instanzen:** Die Tat wird als Mittel dargestellt, um Gerechtigkeit auf einem höheren Niveau herzustellen.

**Metapher des Hauptbuches:** Die normverletzende Handlung wird als eine (erlaubte) Ausnahme in einer Reihe von ansonsten normgerechten Taten aufgeführt.

**Verteidigung der Notwendigkeit:** Die Handlung wird als einziger Ausweg bzw. als die einzige Lösung eines Problems dargestellt.

# Unsere Wahrnehmung des Fremden/der Fremden

## Öffentlicher Diskurs über Migration und Männlichkeit:

**Assoziation mit Ehrenmorde, religiösem Fanatismus und Jugendgewalt;**


**Verfestigung dieser „besonderen Geschlechterbeziehungen“ in  
Migrantengemeinschaften durch mediale „Alltagsbilder“ und „soap  
operas“:**

**„Macho-Murat“ mit einer ungebändigten Sexualität, Frauenverachtung und  
Aggression**

**Andere Dimensionen der Geschlechtlichkeit bei Migranten kaum  
thematisiert.**



# Zivilisatorische Veränderung in modernen Gesellschaften:

- Verschiebung der Machtverhältnisse der Geschlechter zugunsten von Frauen
  - und eine Verschiebung zwischen den Schichten zugunsten Höhergebildeter und Höherqualifizierter.
  - Beide Entwicklungen zusammen: Dequalifizierung und Depotenzierung von Männern der Unterschicht + kulturelle Abwertung körperlich ausgelebter Männlichkeit.
- 
- Kränkungspotenzial und Konfliktpotenzial in dieser Schicht; Anfälligkeit für rechtsradikale, chauvinistische und gewaltbilligende Strömungen

# Gewaltrisiko : Eltern

---

- Soziale Isolation der Familie:
  - Isolierte Familien haben weniger soziale Unterstützung; dadurch auch weniger soziale Kontrolle.

# Elternmerkmale als Gewaltrisiko

---

- Bildung und Sozialschicht:
  - Angehörige unterer sozialer Schichten häufiger Vertreter;
  - geringe Bildung der Eltern ein weiteres Risiko;
  
- Labile, disharmonische eheliche Beziehungen

# Elternmerkmale als Gewaltrisiko

---

- Familiengröße:
  - In Familien mit vielen Kindern kommt häufiger Gewalt vor;
  - hohe Kinderzahl vermutlich sowohl Ausdruck desorganisierter Familien als auch Überforderung der Familien



# Elternmerkmale als Gewaltrisiko

---

- Alter des Elternteils:
  - Kindesmisshandlung tritt meistens bei jüngeren Eltern auf;
  - Bei Müttern unter 20 Jahren ist das am stärksten

# Intergenerationale Transmission von Gewalt

- Eltern, die selbst als Kinder Gewalt erfahren haben, sind stärker dem Risiko ausgesetzt, auch bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder Gewalt einzusetzen.

# Intergenerationale Transmission von Gewalt: Soziologische Erklärung

- Gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt in der Erziehung von Kindern;
- Überforderungen und Belastungen der Familie durch Armut,
  - Arbeitslosigkeit und
  - mangelnder sozialer Unterstützung

# Risikomildernde Faktoren im Kindes- und Jugendalter

## ■ **Kindbezogene Faktoren**

- Weibliches Geschlecht
- Erstgeborenes Kind
- Positives Temperament (flexibel, aktiv, offen)
- Überdurchschnittliche Intelligenz
- Positives Sozialverhalten
- Positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Aktives Bewältigungsverhalten

## ■ **Umgebungsfaktoren**

- Stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson
- Offenes, unterstützendes Erziehungsklima
- Familiärer Zusammenhalt und soziale Unterstützung
- Positive Freundschaftsbeziehungen
- Positive Schulerfahrungen

# Risiken der Gewaltweitergabe

<b>Ontogenetisch</b>	<b>Mikrosyst.</b>	<b>Exosystem</b>	<b>Makrosystem</b>
Gewalterfahrung	Eheliche Unzufriedenheit	Arbeitslosigkeit;	Kulturelle Akzeptanz von Gewalt;
Geringes Selbstwertgefühl	Kinder mit Verhaltensproblemen;	Isolation; geringe soziale Unterstützung;	Kinder als Besitz;
Niedriger IQ	gesundheitlich anfällige Kinder	negativ erlebte Eltern-Kind-Beziehung des Elternteils	Ökonomische Depression
Geringe interpersonale Fähigkeiten	Alleinelternschaft und Armut		

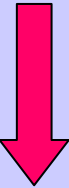
# Risikomildernde Faktoren der Gewaltweitergabe

<b>Ontogenetisch</b>	<b>Mikrosystem</b>	<b>Exosystem</b>	<b>Makrosystem</b>
Positive Beziehung zu einer Bezugsperson	Gesunde Kinder	Soziale Unterstützung	Respekt betonende Kultur
Hohe Intelligenz und Begabung	Unterstützender Ehepartner	Geringe Stresserfahrungen im Alltag; Frömmigkeit	Kulturelle Ächtung von Gewalt
Physische Attraktivität	Ökonomische Sicherheit		Ökonomischer Wohlstand
Gute interpersonale Fähigkeiten		Therapeutische Interventionen	

## Studien zu Gewalt von Migrantenjugendlichen in Schulen

- Migrantenjugendliche Gewaltbereiter und billigen Gewalt eher als deutsche Schüler; Deutsche lügen und beleidigen mehr, Migrantenjugendliche prügeln sich häufiger und zeigen vandalistisches Verhalten (Funk, 1995b)
- Deutsche Jugendliche begehen öfter leichte Körperverletzungen, Migrantenjugendliche bei stärkeren Körperverletzungen vermehrt vertreten (Spaun, 1994)
- Kein allgemeiner Zusammenhang zwischen Migrantenanteil und Gewaltniveau an der Schule; erst bei einem Migrantenanteil von über 30% scheint Gewaltbereitschaft zu steigen (Schwind, 1995)
- **Der Migrantenanteil in einer Schulklasse führt teilweise zu einer höheren Gewalttätigkeit der ganzen Klasse, nicht jedoch der Migrantenjugendlichen**

# Theoretischer Hintergrund

- Familien türkischer Herkunft in der Aufnahmegesellschaft vielfach einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als deutsche Familien und auch Familien in der Türkei (Nauck, 1990).
  - Mit zunehmender Aufenthaltsdauer eine eher an Deutschen orientierte Autonomiebestrebung Jugendlicher
- 
- Konflikte gegenüber den stärker kollektivistischen Orientierungen der Familie.

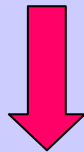


# Theoretischer Hintergrund

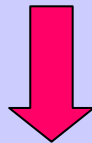
- Intensivere Akkulturation der Kinder



- Wahrgenommene Entfernung von den Werten der Herkunftskultur



- Spannungen im erzieherischen Kontext.



- Verstärkte Disziplinierung der Kinder und der Erinnerung an eigenkulturelle Verhaltensweisen.

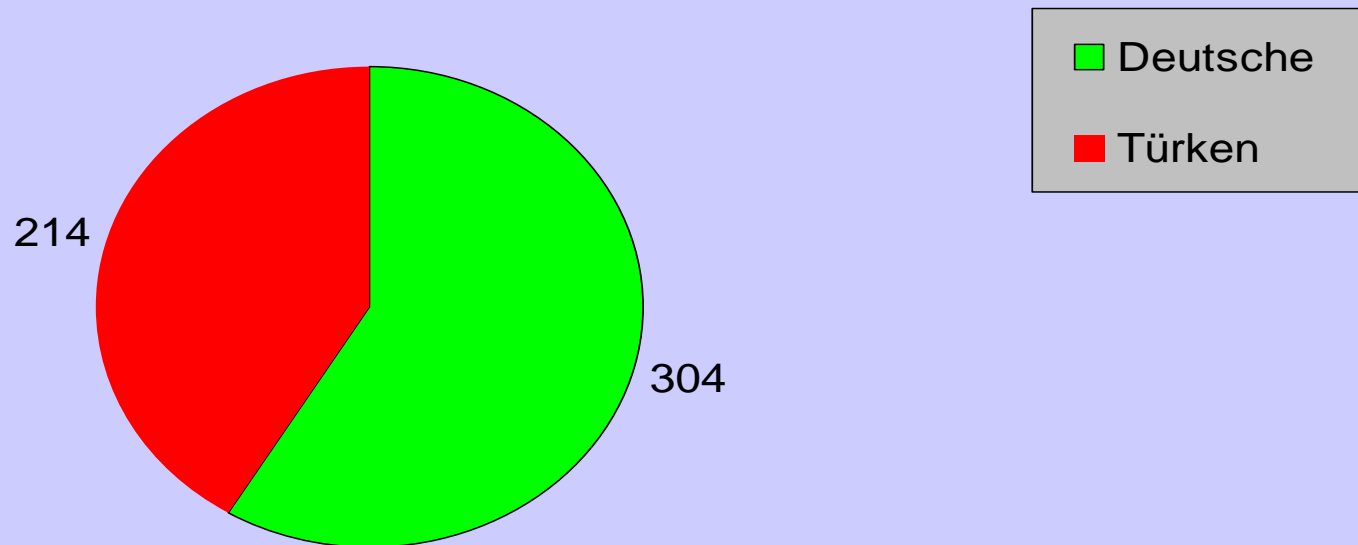
# Fragestellungen

- Gibt es Unterschiede in der aktiven und passiven Gewaltbelastung von türkischen und deutschen Jugendlichen?
- Wie wirken sich erlebte Konflikte im Elternhaus und das Erziehungsverhalten der Eltern auf das Gewaltverhalten von deutschen und türkischen Jugendlichen aus?

# Stichprobenkennzeichnung

## ■ Rekrutierungskontext:

Berliner Oberschulen in den Bezirken Neukölln, Kreuzberg, Charlottenburg und Steglitz-Zehlendorf



# Stichprobenkennzeichnung: Schüler

	Deutsche	Türken
Altersdurchschnitt	13.6 (SD .67)	13.94 (SD .63)
Geschlechtsspezifische Zusammensetzung	53 % männl. 47 % weibl.	45 % männl. 55 % weibl.
Bildungshintergrund		
Hauptschule	17.8 %	23.8 %
Realschule	10.8 %	41.6 %
Gesamtschule	22.4 %	3.7 %
Gymnasium	49.0 %	30.8 %

## Stichprobenkennzeichnung: Eltern

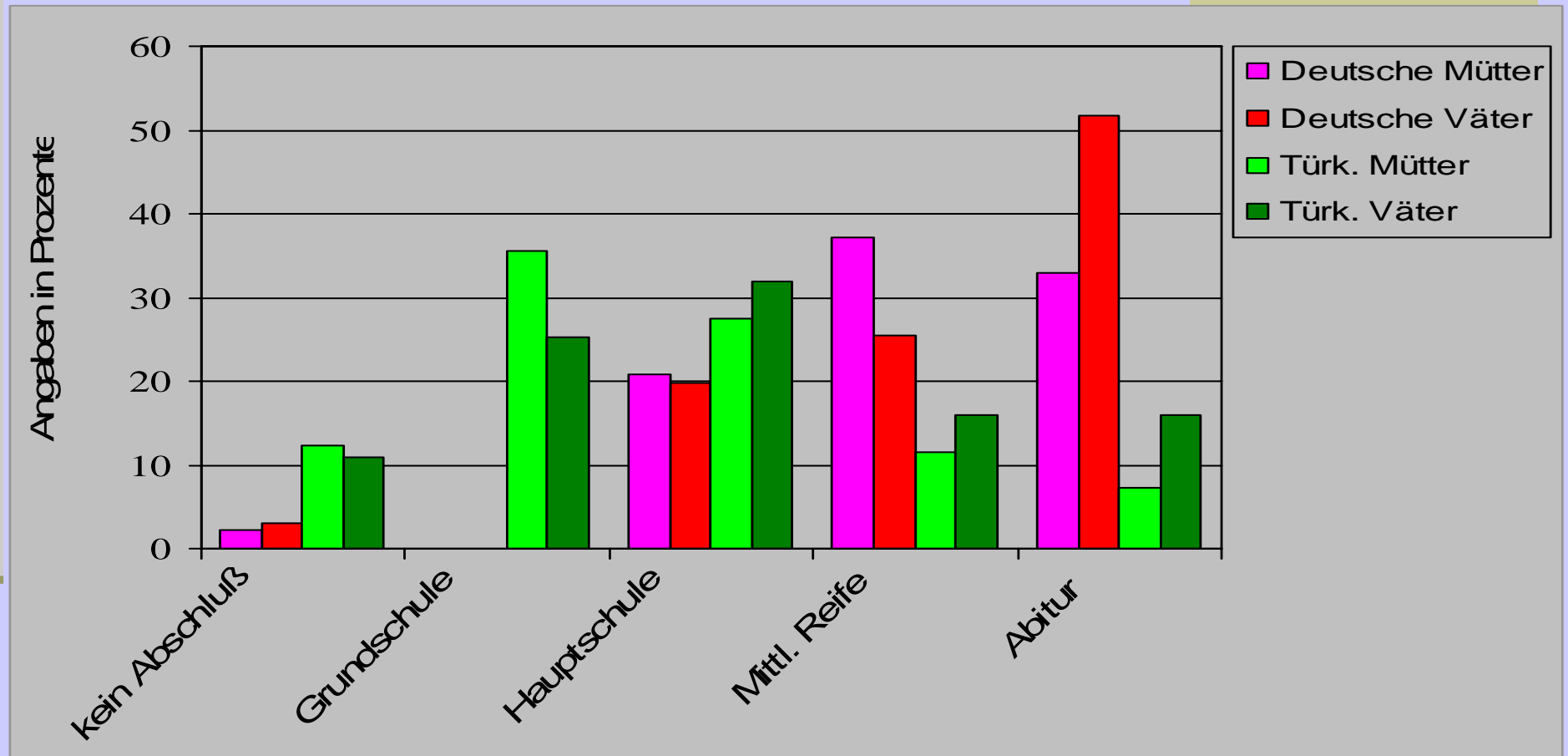
	Deutsche	Türken
Gesamt	412	239
Zusammensetzung der Eltern	225 Mütter (M) 187 Väter (V).	131 Mütter (M) 108 Väter (V).
Altersdurchschnitt der Eltern	43.18 (SD 5.35) M 46.0 (SD 6.94) V	38.23 (SD 4.88) M 41.86 (SD 5.90) V
Durchschnittliche Kinderzahl	2.21 (SD 1.04)	3.26 (SD 1.22)

# Aufenthaltsdauer türkischer Eltern in Deutschland

(Angaben in Jahren bis zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer 2003)

	Mütter	Väter
N	129	103
Minimum	4	7
Maximum	39	38
Mittelwert	21.48	24.93
Standardabweichung	6.91	6.17

# Stichprobenkennzeichnung: Bildungshintergrund der Eltern



# Ergebnisse

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzen (p) und Effektstärken (d) im ethnischen Vergleich:

## Elternsicht

Variablen	Türken (N = 129)		Deutsche (N = 226)		p	d
	M	SD	M	SD		
Aggressive Strenge (M)	1.74	.61	1.58	.44	.00	.30
Unterstützung (M)	4.17	.67	4.25	.44	.19	-.14
Verhaltensdisziplin (M)	3.71	.77	2.68	.62	.00	<b>1.48</b>
Inkonsistenz (M)	2.04	.62	1.75	.49	.00	.52
Aggressive Strenge (V)	1.75	.63	1.57	.50	.01	.32
Unterstützung (V)	3.90	.66	4.01	.53	.13	-.17
Verhaltensdisziplin (V)	3.59	.75	2.69	.64	.00	<b>1.51</b>
Inkonsistenz (V)	2.06	.63	1.83	.58	.00	.38



# Ergebnisse

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzen (p) und Effektstärken (d) im ethnischen Vergleich:

## Jugendlichensicht

Variablen	Türken (N = 207)		Deutsche (N = 298)		p	d
	M	SD	M	SD		
Aggressive Strenge (M)	1.76	.62	1.63	.61	.02	.21
Unterstützung (M)	3.77	.80	3.68	.79	.23	.11
Verhaltensdisziplin (M)	3.52	.76	2.72	.73	.00	<b>1.07</b>
Inkonsistenz (M)	1.89	.64	1.80	.62	.12	.14
Aggressive Strenge (V)	1.69	.60	1.59	.66	.10	.16
Unterstützung (V)	3.47	.84	3.39	.93	.32	.09
Verhaltensdisziplin (V)	3.39	.87	2.52	.82	.00	<b>1.58</b>
Inkonsistenz (V)	1.82	.63	1.66	.65	.01	.25

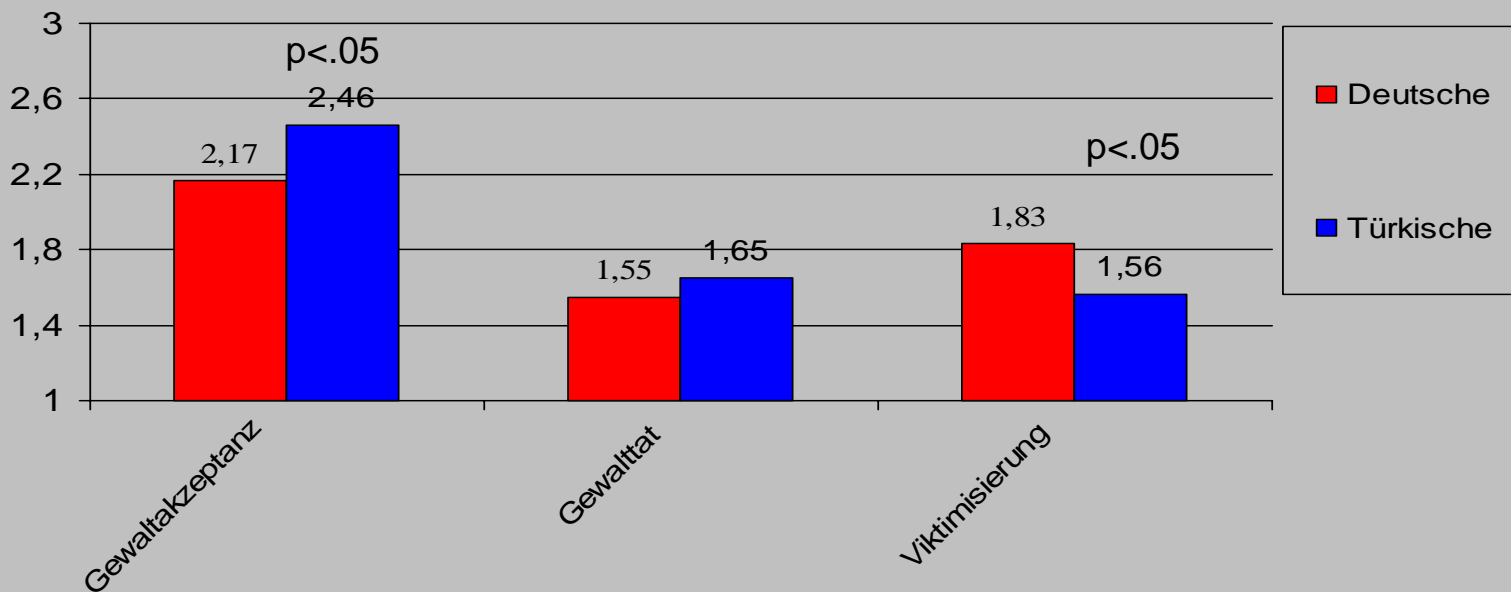
## Elterliche Erziehungsstile in Abhängigkeit des Bildungshintergrundes (Hauptschule als höchster Bildungsabschluß)

### Mittelwerte und Standardabweichungen

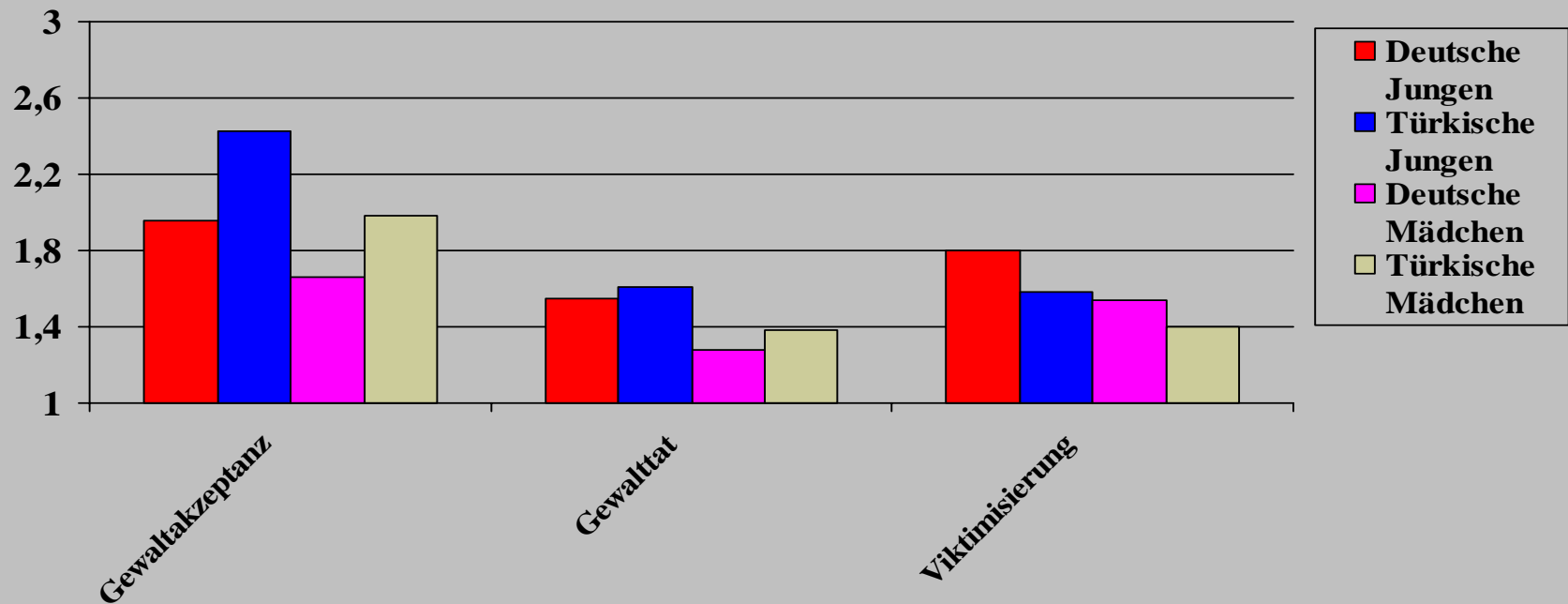
Variablen	Türkische Eltern			Deutsche Eltern			F	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Aggressive Strenge (M)	33	1.67	.54	46	1.86	.54	2.44	.12
Unterstützung (M)	35	4.22	.70	47	4.11	.47	.82	.36
<b>Verhaltensdisziplin (M)</b>	<b>36</b>	<b>3.51</b>	<b>.83</b>	<b>46</b>	<b>3.00</b>	<b>.52</b>	<b>11.74</b>	<b>.00</b>
Inkonsistenz (M)	32	1.94	.48	44	2.03	.55	.60	.43
Aggressive Strenge (V)	32	1.77	.73	36	1.80	.69	.32	.86
Unterstützung (V)	30	3.97	.63	38	3.95	.60	.00	.92
<b>Verhaltensdisziplin (V)</b>	<b>36</b>	<b>3.83</b>	<b>.68</b>	<b>38</b>	<b>3.09</b>	<b>.66</b>	<b>22.0</b>	<b>.00</b>
Inkonsistenz (V)	34	2.11	.61	37	2.08	.74	.02	.88

## Jugendliche Gewaltbelastungen im ethnischen Vergleich

(parallelisierter Vergleich: Schultyp Hauptschule; N = 52 (D) und N = 49 (T))



## Jugendliche Gewaltbelastungen im Geschlechtervergleich



## Jugendliche Gewaltbelastungen im interethnischen Vergleich

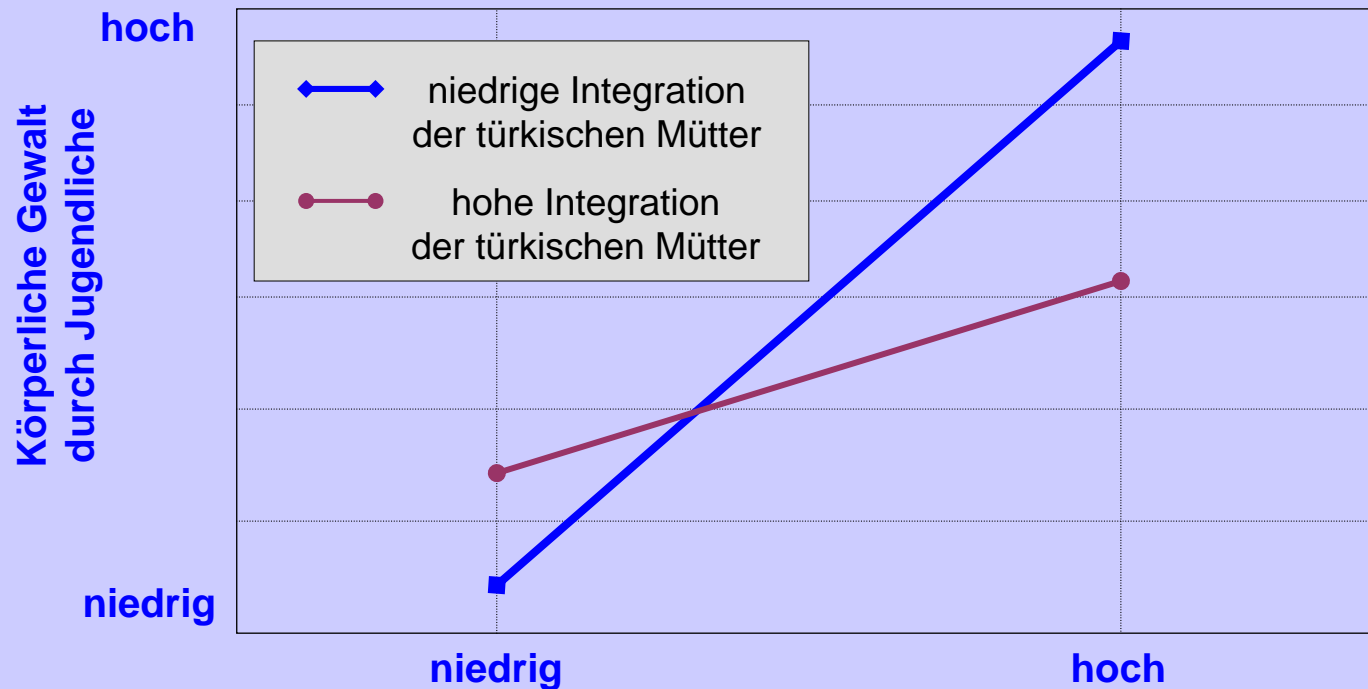
Häusliche Gewalterfahrungen und alltägliche Gewaltbelastungen von Jugendlichen; (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

Gewaltdimension	Deutsche		Türken		d	p
	M	SD	M	SD		
Mütterliche Gewalterfahrung	1.07	.24	1.09	.23	.08	.50
Väterliche Gewalterfahrung	1.11	.29	1.10	.28	.03	.56
Beobachtete Elterngewalt	1.18	.45	1.28	.58	<b>.19</b>	<b>.03</b>
Gewaltakzeptanz	1.83	.77	2.18	.86	<b>.43</b>	<b>.00</b>
Aktive Gewalttat	1.42	.44	1.48	.54	.12	.16
Viktimisierung im Peer-Kontext	1.68	.64	1.48	.55	<b>.33</b>	<b>.00</b>

Uslucan, Fuhrer & Mayer (2005). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

# Ergebnisse

Wird die Transmission mütterlicher Gewalt in der Erziehung auf die jugendliche Gewalt durch die mütterliche Integration beeinflusst?

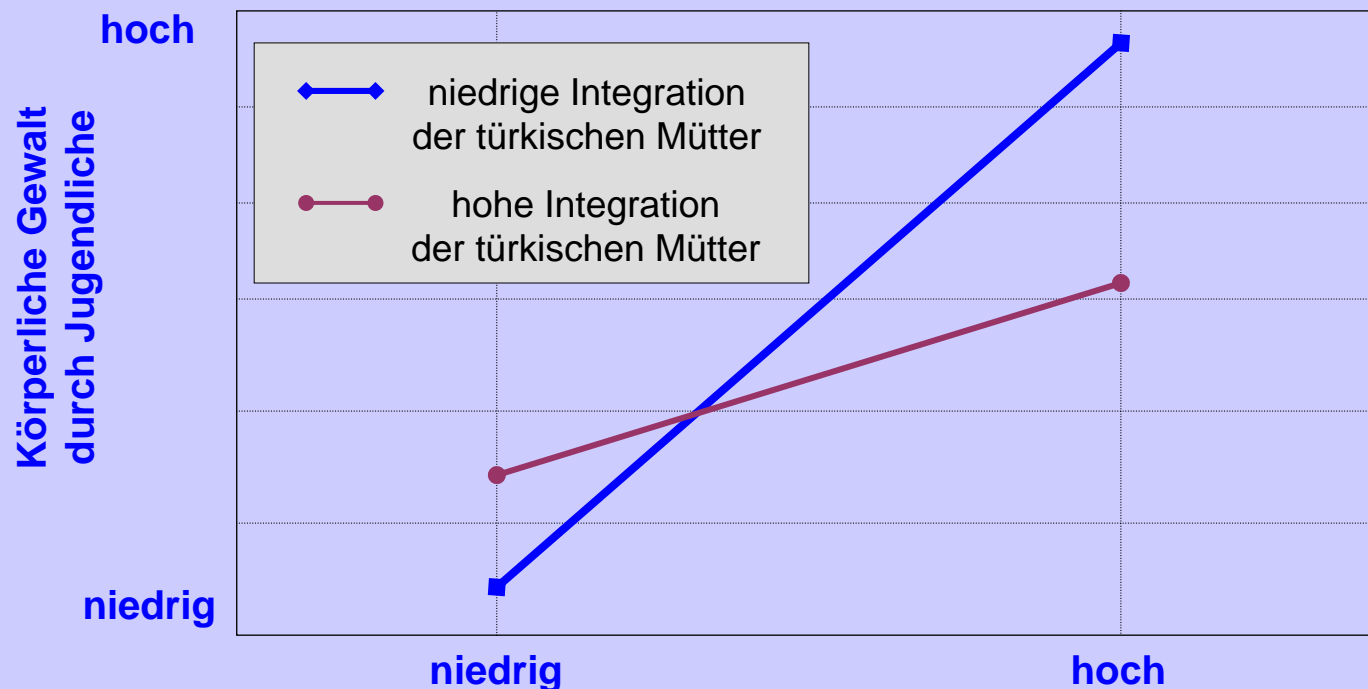


Körperliche Gewaltanwendung von türkischen Müttern in der Erziehung

# Ergebnisse

Wenden Müttern wenig Gewalt in der Erziehung an, ist auch die Gewaltausübung des Kindes gering; diese ist hoch bei erfahrener mütterlicher Gewalt.

Der Zusammenhang ist aber geringer bei Müttern mit einer besseren Integration.



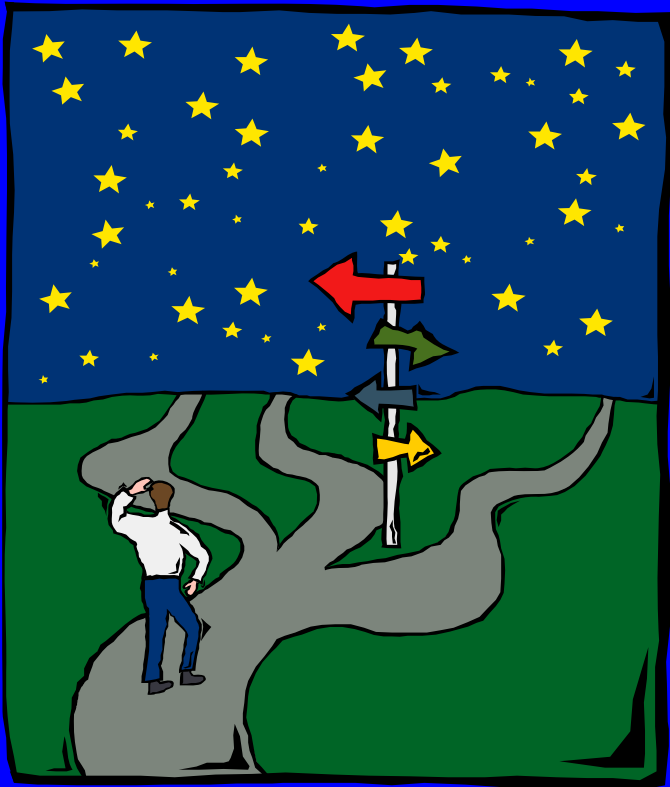
Körperliche Gewaltausübung von türkischen Müttern in der Erziehung

Und nun eine kleine Pause, sonst...





# Konsequenzen für den pädagogischen Alltag in der Schule



# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt – Zusammenhang zum Projekt JUREDE

- Moralische Erziehung in der Familie und Schule: stärker einbinden in Entscheidungsprozesse: Gefühl der Selbstwirksamkeit erleben lassen
- Stärkung der moralischen Urteilskraft: Moralische Dilemma-Diskussionen (n+1) Regel
- Transaktionale Diskurse
- Perspektivenübernahmefähigkeiten
- Stärkung des Selbstbewußtseins: weniger Anfälligkeit für Gruppendruck
- Situationen des Gruppendrucks thematisieren: Aschs-Experimente
- Differenzierter Blick auf die islamische Geschichte: islamische Mystik als eine andere Form des Identifikationsangebots mit dem Islam

## Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt – Zusammenhang zum Projekt JUREDE

- Moralische Erziehung in der Familie und Schule: stärker einbinden in Entscheidungsprozesse: Gefühl der Selbstwirksamkeit erleben lassen
- Stärkung der moralischen Urteilskraft: Moralische Dilemma-Diskussionen (n+1) Regel
- Transaktionale Diskurse
- Perspektivenübernahmefähigkeiten

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Problem einer direkten, technischen Wertübertragung an Schüler:

Wenn Motive und Begründungen vernachlässigt werden und Kinder einfach bestimmte Haltungen zu übernehmen haben, so z.B. Ehrlichkeit, dann erweisen sich diese als recht instabil.

Bereits frühere Versuche (Hartshorne & May, 1930), bei denen Kindern in einer Sonntagsschule Ehrlichkeit als Wert beigebracht wurde, zeigen, daß diese in späteren Test genau so viel mogelten wie andere, die diese Unterweisung nicht erhalten hatten.

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Problem einer direkten, technischen Wertübertragung an Schüler:

Indoktrinatorische Erziehung ist daher wenig sinnvoll:

1. Sie schließt die Selbstbestimmung des Kindes aus;
2. Sie schließt die Rationalität des Kindes und dessen Chance, Erkenntnis und Vernunft anzuwenden aus.

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

## Aufgabe des Erziehers bei der Moralerziehung:

Die Lehrenden müssen die moralischen Entwicklungsstufen und deren jeweilige Argumentationsformen kennen.

Den Jugendlichen oder das Kind mit Argumenten zu konfrontieren, die einer höheren Stufe seines Denkens angehören; solche Argumenten können das Denken des Kindes verunsichern und Prozesse der Weiterentwicklung begünstigen.

Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Aufgabe des Erziehers bei der Moralerziehung:

Je kontroverser eine Lösung, desto besser die Diskussion;

je eindeutiger die „bessere“ Lösung, desto unergiebiger die Diskussion.

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Neben der +1 Konvention:

- 1) Sensibilisierung für moralische Prozesse;
- 2) Möglichkeiten zum Problemhandeln (Rollenspiele) und tatsächliche Verantwortungsübernahme
- 3) Klima der Fairneß und gegenseitiger Rücksichtnahme
- 4) Authentizität des Lehrers; das eigene gelebte moralische Beispiel / Vorbild ist in den früheren Jahren der Entwicklung ein entscheidender Aspekt der moralischen Motivation. Das Bedürfnis des Kindes, sich mit der Bezugsperson zu identifizieren, sollte geweckt werden.



# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Wie kann das Prinzip der Universalisierung Schülern klar gemacht werden?

„Würde ich die gefundene Entscheidung auch dann gutheißen, wenn ich nicht wüßte, welche der betroffenen Parteien ich bin ?“

Rawls: Veil of ignorance  
„Theory of Justice“ (1972)

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Im Unterricht diskutieren: Naturalistischer Fehlschluss in der Moralpsychologie:

Weil es bestimmte Werthaltungen in der Gesellschaft gibt (wie etwa Wettbewerbsdruck etc.), sollen Schüler diese auch übernehmen, um in dieser Gesellschaft bestehen zu können, ohne aber auch andere Haltungen (wie etwa Kooperation) zu berücksichtigen (Falscher Schluß vom Sein auf Sollen).

# Wie lässt sich Moral fördern ? Wie kann Moral gelehrt werden ?

Widersprüche in der individuellen und sozialen Lebensführung sind vorhanden; also sollten sie auch sein? Die Chance, daß junge Menschen die Gesellschaft zum Besseren hin ändern können, wird dadurch unterlaufen.

Werte sind nicht allein deshalb legitim, weil sie in einer Kultur gelten;

Es gilt, zwischen Geltung und Geltungswürdigkeit zu unterscheiden!

## Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt – Zusammenhang zum Projekt JUREDE

- Differenzierter Blick auf die islamische Geschichte: bspw. Thematisierung der islamischen Mystik als eine andere Form der Innerlichkeit und Spiritualität

# Albert Bandura: Selbstwirksamkeit





# Albert Bandura: Selbstwirksamkeit

Ursprünglich:

Selbstwirksamkeitstheorie als eine Theorie der Verhaltensänderung formuliert

Bandura (1977): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWE) für den klinischen-therapeutischen Bereich entwickelt.

SWE als eine Alternativerklärung für den offensichtlich inadäquaten Erklärungsversuch der Wirksamkeit der verhaltenstherapeutischen Methode der Systematischen Desensibilisierung durch Gegenkonditionierung (z. B. Wolpe 1959).

Zugrunde liegende Hypothese:

Je schwächer ausgeprägt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Bewältigung einer bestimmten angstbesetzten Situation, desto ausgeprägter die Angst - und umgekehrt (Bandura 1994, 115).

# Albert Bandura: Selbstwirksamkeit

Was bezeichnet SWE?

Motivation, Gefühle und Handlungen von Menschen resultieren in stärkerem Maße daraus, woran sie glauben oder wovon sie überzeugt sind, und nicht direkt daraus, was objektiv der Fall ist.





# Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

## Quellen der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977)

1. Direkte Erfahrungen
2. Stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen)
3. Verbale Überredung
4. Interpretation emotionaler Erregung





# Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Kinder mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit aus durch:

- Größere Anstrengung und Ausdauer
- Höheres Anspruchsniveau
- Effektiveres Arbeitszeitmanagement
- Größere strategische Flexibilität bei Problemlösungen
- Bessere Leistungen
- Realistische Einschätzung der Güte der eigenen Leistung
- Selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen



# Zielformulierungsmodell SMART

## ■ S M A R T

**S** = spezifisch

**M** = motivierend

**A** = aktiv beeinflussbar

**R** = realistisch

**T** = terminiert



# Implikationen und Tipps für den Studienalltag

- Wohldosierte Erfolgserfahrungen sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartung aufzubauen!
- Nahziele setzen!
- Realistische Ziele setzen!
- Einsetzen selbstregulativer Strategien (Motivation, Planung, Handlung)
- Aufbau eines optimistischen Interpretationsstils (Selbstattribution bei positiven Ereignissen, bei negativen Ereignissen nicht dramatisieren!)

## Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt in der Schule

- Vermeiden von Mißerfolgserlebnissen durch differenzierte Unterrichtsgestaltung
- Klare Regeln in der Schule und im Unterricht, die aber zusammen mit den Schülern erarbeitet werden
- stärkeres selbstbestimmtes Arbeiten und Selbstkontrolle der Schüler
- Verantwortlichkeit der Schüler für ihre Schule stärken (Schulfeste, gemeinsame Renovierungsaktionen, selbstgestaltete Unterrichtsräume, die positive Bindungen schaffen)

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Stärkere Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen
- Schulprojekte, die zu einer stärkeren Außenpräsenz der Schule in der Öffentlichkeit, in den Medien führen (verbessert die Identifikation des einzelnen Schülers mit seiner Schule)
- Einsatz von Methoden und Inhalten, in denen nicht nur die kognitiven, sondern stärker humanisierende Aspekte im Vordergrund stehen (Kommunikationstrainings, soziale Kompetenzen, Perspektivenübernahme)

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:

- 1) Förderung kommunikativer Fertigkeiten
- 2) Wahrnehmung und Umgang mit Gefühlen
- 3) Konflikte erkennen
- 4) Konfrontative Pädagogik

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Förderung kommunikativer Fertigkeiten
- Haus-Baum-Hund Zeichnen (1.-3. Klassen)
- Die Schüler werden in Paare aufgeteilt und haben die Aufgabe, mit nur einem Stift, den sie gemeinsam anfassen, ein Haus, ein Baum und ein Hund zu zeichnen. Dabei dürfen die Schüler miteinander nicht reden, sondern sollen sich durch Gestik und Mimik miteinander verständigen
- Dadurch sollen Prozesse nonverbaler Kooperation und Kommunikation verdeutlicht werden, Einfühlungsvermögen in den anderen gestärkt werden.

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Förderung kommunikativer Fertigkeiten
- Abschließend stellt die Lehrkraft folgende Fragen:
  - 1) Wie leicht/schwer war es, nicht zu reden?
  - 2) Wie leicht/schwer war das gemeinsame Führen des Stiftes?
  - 3) Wurde sich beim Zeichnen abgewechselt?
  - 4) Wie erfolgte die Verständigung?
  - 5) Sind beide Partner mit dem Bild zufrieden?
  - 6) erinnert Euch diese Übung an Situation, die ihr erlebt habt?



# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Erkennen von Konflikten (3.-4. Klasse)
    - Der Klassenraum wird mit einem Kreppband in drei Zonen aufgeteilt:
      - Links: Konflikt
      - Mitte: Neutral
      - Rechts: Kein Konflikt
    - Die Lehrkraft stellt kurz einige Situationen vor und bittet die Schüler, je nach ihrer Meinung ihre Antworten dadurch zu geben, dass sie sich in je eines dieser drei Zonen begeben.
    - Dann werden einige Mädchen und Jungen gefragt, warum sie sich so entschieden haben; die Antworten der Schüler sollen nicht sofort kommentiert oder bewertet werden. Es sollte möglichst jeder Schüler einmal seine Position begründet haben.

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Erkennen von Konflikten
- Situationen:
- 1) Christine sieht schlecht und muss eine Brille tragen; Ralf lacht sie immer aus.
- 2) Bei einem Sportwettkampf laufen Jan, Peter und Tom im 100-Meter-Lauf um die Wette; Jan will hier unbedingt gewinnen.
- 3) Erik und Tom spielen Tischtennis auf dem Schulhof; Sie wollen Ahmed und Peter nicht mitspielen lassen.
- 4) Ramona und Florian sind befreundet; Ramona ist Vegetarierin; beim gemeinsamen Bummeln kauft sich Florian eine Bratwurst.
- 5) Bei einem Boxkampf bluten beide Gegner; sie machen aber beide weiter.
- 6) Michael stellt Heike ein Bein; Heike fällt hin und verletzt sich. Michael entschuldigt sich und sagt, er habe zwar Spaß machen wollen, aber sie nicht verletzen wollen. Es tue ihm sehr leid.

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
- 1) Wahrnehmung und Umgang mit Gefühlen
  - Gefühlsinterview Wut/Angst/Enttäuschung (5.-6. Klasse)
- Anleitung: Schüler werden in Paare aufgeteilt; die Schüler interviewen sich gegenseitig ; im Anschluss wird in der ganzen Gruppe besprochen, wie man mit diesem jeweiligen Gefühl auch konstruktiv umgehen kann.
- Die Lehrkraft fragt außerdem die Schüler ab, ob und welche neuen Strategien sie von anderen gelernt haben (soziales Lernen).

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Gefühlsinterview Wut/Angst/Enttäuschung
    - 1) Wann warst Du das letzte Mal wütend/ängstlich
    - 2) Warum warst Du wütend/ängstlich?
    - 3) Wer oder was hat Dich wütend/ängstlich gemacht?
    - 4) Wie hast Du reagiert?
    - 5) Wie ist die Wut /Angst wieder weggegangen?
    - 6) Wer oder was hat Dir dabei geholfen?

# Vorschläge für Intervention und Prävention von Gewalt

- Beispiele für Methoden, die Sozialkompetenzen zu stärken versuchen:
  - Konfrontative Pädagogik
    - (wird eher bei „harten“, uneinsichtigen Gewalttätern angewandt)
    - „Heißer Stuhl“, auf den im Rahmen von Anti-Gewalt-Trainings Jugendliche gesetzt werden und hart mit ihrer Tat und dessen Konsequenzen konfrontiert werden;
    - Prinzip der Null-Toleranz gegen Gewalt
    - Perspektive der Opfer soll gelernt werden; Tatschuld soll entwickelt werden; gewöhnliche Rechtfertigungs- und Neutralisierungstechniken der Jugendlichen werden sowohl untereinander als auch vom Trainer in Frage gestellt; Ziel ist es, einen realistischen Blick auf sich selbst zu entwickeln.
    -

## Häufige Gewaltanlässe gegen Lehrer in der Schule

- Schüler erleben den Unterricht des Lehrers frustrierend, langweilig oder halten den Lehrer für inkompetent
- Sie lehnen den Lehrer als Person ab, können und wollen sich nicht mit ihm identifizieren, weil sie ihn pedantisch, schrullig oder auch als hilflos erleben
- Sie akzeptieren die Leistungsanforderungen des Lehrers nicht, weil sie entweder zu hoch (Überforderung und Frustration) oder zu niedrig (Langeweile) sind

## Häufige Gewaltanlässe gegen Lehrer in der Schule

- Erzieherische Maßnahmen des Lehrers werden als unangemessen streng (Aggressionsstau beim Schüler) oder „zu lasch“ empfunden (es werden keine Konsequenzen befürchtet)

## Gewaltanlässe in der Schule

- Schüler fühlen sich vom Lehrer durch dessen ironische oder geringschätzende Bemerkungen angegriffen und sehen sich genötigt, es dem „Lehrer“ zurückzuzahlen“
- Sie fühlen sich vom Lehrer persönlich nicht akzeptiert oder angenommen („Der/Die hat was gegen mich“)
- Sie erleben in der Familie und im Umfeld häufig aggressives Verhalten und haben diese selbst soweit verinnerlicht, daß ihnen ihr abweichendes Verhalten nicht bewußt ist



## Was können Lehrer in solchen Situationen tun?

- Zwar sollte eine Überbewertung einzelner (verbaler) Angriffe vermieden werden, aber: gehäuften Angriffen gegen die eigene Person entschieden begegnen; keine Märtyrerrolle einnehmen
- Unterricht fachlich und methodisch qualifiziert gestalten (gute Lehrer sind seltener Zielscheibe von Schülerangriffen)
- Anforderungen so stellen, daß Schüler sie auch bewerkstelligen können
- Auch leistungsschwache Schüler voll akzeptieren und Beziehung zu Schülern nicht durch Sympathie/Antipathie leiten lassen

## Was können Lehrer in solchen Situationen tun?

- Methoden der Leistungsbewertung transparent machen; bei ungünstigen Bewertungen dem Schüler konkrete Hilfestellungen geben, wie er sich verbessern kann
- Selber einen demokratischen Erziehungsstil in der Klasse praktizieren und selbst kein aggressives Modell durch sarkastische, ironische oder abfällige und beleidigende Bemerkungen bieten
- Angriffe, die gegen den Lehrer erfolgen, in der Lerngruppe thematisieren
- Bei Vandalismus schnell intervenieren: Vorbeschädigte Areale reizen zu noch mehr Beschädigung

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

