

Ahmet Toprak, Katja Nowacki

Muslimische Jungen  
Prinzen, Machos oder Verlierer?

Ein Methodenhandbuch

LAMBERTUS



Ahmet Toprak, Katja Nowacki

Muslimische Jungen  
Prinzen, Machos oder Verlierer?

Ein Methodenhandbuch

LAMBERTUS

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese  
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über <http://d-nb.ddb.de> abrufbar.

**Alle Rechte vorbehalten**

© 2012, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau

**Umschlaggestaltung:** Nathalie Kupfermann, Bollschweil

**Druck:** Druckerei Franz X. Stückle, Ettenheim

ISBN 978-3-7841-2069-0

# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| EINLEITUNG . . . . .  | 9         |
| <b>TEIL 1: THEORETISCHE UND EMPIRISCHE ERKLÄRUNGSMODELLE<br/>FÜR GEWALT UND AGGRESSIONEN BEI MÄNNLICHEN<br/>MUSLIMISCHEN JUGENDLICHEN . . . . .</b> | <b>11</b> |
| 1 Theoretische Grundlagen von Aggression und Gewalt . . . . .   | 15        |
| 1.1 Definitionen . . . . .  | 15        |
| 1.2 Theoretischer Hintergrund und Erklärungsansätze für<br>aggressives Verhalten bei männlichen muslimischen<br>Jugendlichen . . . . .              | 16        |
| 1.3 Zusammenfassung . . . . .   | 24        |
| 2 Eine Befragung männlicher muslimischer Jugendlicher . . . . .   | 25        |
| 2.1 Das qualitative Interview . . . . .   | 25        |
| 2.2 Die Themen des Fragebogens . . . . .  | 26        |
| 2.3 Kontaktaufnahme zur Zielgruppe . . . . .  | 27        |
| 2.4 Die Beschreibung der Zielgruppe . . . . .   | 27        |
| 2.5 Durchführung der Interviews . . . . .   | 30        |
| 2.6 Transkription und Auswertung . . . . .  | 30        |
| 3 Sozialisationsbedingungen der muslimischen Jungen im<br>Kontext von Gewalt: Zusammenfassung und Diskussion der<br>Befragung . . . . .             | 31        |
| 3.1 Schul- und Berufsbildung . . . . .  | 31        |
| 3.2 Soziale Rahmenbedingungen . . . . .   | 34        |
| 3.3 Soziale und institutionelle Diskriminierung . . . . .   | 36        |
| 3.4 Kommunikative Fähigkeiten . . . . .   | 40        |
| 3.5 Kommunikationsverhalten . . . . .   | 43        |
| 3.6 Gewalterfahrung im sozialen Umfeld . . . . .  | 46        |
| 3.6.1 Gewalterfahrung in der Familie . . . . .  | 46        |
| 3.6.2 Gewalterfahrung in der Peergruppe . . . . .   | 49        |
| 3.7 Männlichkeitskonzepte und Religion . . . . .  | 52        |

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| 3.7.1   | Solidarität und Loyalität gegenüber dem Freund . . . . .  | 53        |
| 3.7.2   | Bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familien-<br>mitglieder . . . . .  | 57        |
| 3.8   | Neues Phänomen: die „Deutschenfeindlichkeit“? . . . . .   | 61        |
| 3.9   | Zusammenfassung . . . . .   | 66        |
| <b>TEIL 2: PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE . . . . .</b> |   | <b>69</b> |
| 1   | Ansätze flexibler Jugendhilfe unter Berücksichtigung<br>sozialräumlicher Bezüge für Familien mit Migrations-<br>hintergrund . . . . . | 73        |
| 1.1   | Hilfen zur Erziehung nach Paragraphen 27 ff.<br>(Sozialgesetzbuch VIII) . . . . .   | 73        |
| 1.2   | Flexible Erziehungshilfen unter Berücksichtigung<br>sozialräumlicher Bezüge . . . . .   | 76        |
| 1.3   | Hilfen zur Erziehung für Familien mit Migrationshintergrund . .   | 77        |
| 1.3.1   | Gewährung von Hilfen zur Erziehung . . . . .  | 77        |
| 1.3.2   | Hintergründe für Schwierigkeiten . . . . .  | 80        |
| 1.3.3   | Verbesserungsansätze und Best-Practise Beispiele . . . . .  | 81        |
| 1.4   | Fazit . . . . .   | 86        |
| 2   | Trainings nach Paragraph 10 Jugendgerichtsgesetz<br>(Gruppenarbeit) . . . . .   | 89        |
| 2.1   | Die Konfrontative Pädagogik als Methode . . . . .   | 89        |
| 2.2   | Die rechtlichen Grundlagen . . . . .  | 91        |
| 2.3   | Grundlagen oder Module des Konfrontativen Ansatzes . . . . .  | 92        |
| 2.4   | Die pädagogische Umsetzung des heißen Stuhls . . . . .  | 93        |
| 2.5   | Weitere methodische Grundlagen . . . . .  | 96        |
| 2.6   | Praktische Gruppenübungen . . . . .   | 108       |
| 2.7   | Das Sitzungscurriculum eines Anti-Aggressivitäts-Trainings . .  | 124       |
| 3   | Die Konfrontative Gesprächsführung (Einzelfallarbeit) . . . . .   | 127       |
| 3.1   | Die Konfrontative Gesprächsführung in der Beratungssituation<br>beziehungsweise im pädagogischen Alltag . . . . .                     | 127       |
| 3.2   | Exemplarische Beispiele der Gesprächsführung –<br>ausgewählte pädagogische Felder . . . . .   | 134       |

---

|                                  |   |     |
|----------------------------------|---|-----|
| a)                               | Der schulische Kontext . . . . .  | 134 |
| b)                               | Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit . . . . .  | 139 |
| c)                               | Beratungskontext: Einzel- und Gruppenarbeit . . . . .   | 147 |
| 3.3                              | Grenzen der Konfrontativen Gesprächsführung . . . . .   | 150 |
| 4                                | Ansätze interkultureller Elternarbeit . . . . .   | 153 |
| 4.1                              | Die Bedeutung der Hausbesuche in der Arbeit mit Eltern<br>mit Migrationshintergrund . . . . . | 154 |
| 4.1.1                            | Türöffner . . . . .   | 154 |
| 4.1.2                            | Stolpersteine . . . . .   | 156 |
| 4.2                              | Elterntrainings . . . . .   | 157 |
| <b>TEIL 3: RESÜMEE</b> . . . . . |   | 161 |
| <b>LITERATUR</b> . . . . .       |   | 167 |
| <b>INTERNETQUELLEN</b> . . . . . |   | 177 |
| <b>DIE AUTOREN</b> . . . . .     |   | 179 |





# EINLEITUNG

Gewalt ist in jedem Kulturkreis und in allen gesellschaftlichen Milieus anzutreffen. Dabei kann sie ganz unterschiedliche Formen annehmen. Während psychische und strukturelle Gewaltformen in der Gesellschaft häufig weniger Beachtung finden, erregt die physische Gewaltanwendung die Gemüter. Dies gilt vor allem dann, wenn es Jugendliche aus eingewanderten Familien sind, die durch Aggression und Gewalt auffällig werden. Den tragischen Extremfällen wird in den Medien große Aufmerksamkeit geschenkt, sie werden sowohl von politischen Akteuren als auch von der Justiz für ganz unterschiedliche Zwecke instrumentalisiert. Die Palette von Vorschlägen, wie man auf solche Fälle reagieren soll, reicht vom „Warnschussarrest“ über die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters (von derzeit 14 auf zwölf Jahre) bis zur Verschärfung des Ausländerrechts. Einige Gesetzesänderungen sind bereits umgesetzt worden (beispielsweise die Verschärfung des Waffenrechts), andere Vorschläge wurden als ineffektiv oder politisch nicht durchsetzbar eingestuft. Ein Blick auf das Jugendgerichtsgesetz (JGG) und das Ausländerrecht (AR) zeigt, dass beide rechtliche Grundlagen starke Reglementierungen einräumen. Das JGG beinhaltet zwar den Erziehungsgedanken (Eisenberg, 2007), ermöglicht dazu aber auch strenge Auflagen als Reaktion auf delinquentes Verhalten Jugendlicher und Heranwachsender. So können freiheitsentziehende Maßnahmen, wie zum Beispiel Dauerarrest bis zu vier Wochen oder Jugendstrafe bis zu zehn Jahren, angeordnet werden. Das heißt, dass das JGG nicht ein Ausdruck von sogenannter „Kuschelpädagogik“ ist, wie im Hinblick auf den § 10 JGG (Weisungen) häufig kritisiert wird. Dieser Paragraph ist vielmehr vom erzieherischen Gedanken geprägt (Brunner, 1991). Eine möglichst zeitnahe Umsetzung bereits vorgesehener jugendstrafrechtlicher Maßnahmen wäre ein wichtiger Schritt, insbesondere bei straffälligen Jugendlichen, um durch die zeitliche Koppelung von Fehlverhalten und Reaktion eine Verhaltensänderung zu erwirken (Streifler, 2008). Statt gesetzlicher wären also eher Veränderungen im Rechtsvollzug nötig. Darüber hinaus sollten veränderte pädagogische sowie bildungs- und sozialpolitische Konzepte entwickelt oder ausgebaut werden, um der Gewalt besser begegnen zu können (Toprak, El-Mafaalani und Nowacki, 2011). Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

Im pädagogischen Alltag werden viele verschiedene Konzepte und Maßnahmen erprobt – sei es in der Schule oder in der Offenen Kinder- und Jugendhilfe. Schlichterprogramme werden zumeist in Schulen eingesetzt, um die alltäglichen Probleme direkt vor Ort einvernehmlich mit den Konfliktparteien zu lösen und Gewaltausübung im Vorfeld zu verhindern. In der Jugendhilfe – und zunehmend auch im schulischen Bereich – hat sich seit einigen Jahren

die Konfrontative Methode etabliert (Weidner, Kilb und Jehn, 2003). Diese wurde zwar ursprünglich für Mehrfachgewalttäter im stationären Kontext konzipiert, mittlerweile wird sie aber in vielen Feldern der Sozialen Arbeit und in der Schule angewendet.

Im pädagogischen Umgang mit Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund scheint die Verunsicherung besonders groß, da sich diese Gruppe häufig auf die Besonderheiten ihrer kulturellen Identität beruft (Toprak, 2006). Bezogen auf die muslimischen Jugendlichen wird aktuell eine sogenannte Deutschenfeindlichkeit diskutiert. In einem Artikel beklagen Posor und Meyer (2009), dass sich insbesondere in sozialen Brennpunkten viele deutsche Schülerinnen und Schüler als eine abgelehnte, provozierte und diskriminierte Minderheit erleben. Die empirische Erhebung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson und Kappes, 2010) zeigt, dass sogenanntes deutschfeindliches Verhalten auch in der Selbstausskunft von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefunden wird. Die Hintergründe für eine solche Einstellung – besonders im Hinblick auf die sozialen Rahmenbedingungen – müssen jedoch differenzierter betrachtet werden. In der vorliegenden Studie werden 30 Jugendliche, die mehrfach gewalttätig sind oder waren und ein Anti-Aggressivitäts-Training besuchen oder besucht haben, unter anderem zu diesem „neuen Phänomen“ der „Deutschenfeindlichkeit“ befragt.

Wie sollen nun aber Politik, Gesellschaft und Pädagogik auf deviantes und speziell aggressives Verhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund reagieren? Jede unüberlegte Aussage kann u. U. als Ausländerfeindlichkeit interpretiert werden und eine weitere Abgrenzung der Migranten gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (und umgekehrt) zur Folge haben. Fingerspitzengefühl, Verständnis der kognitiven Grundannahmen auffälliger Jugendlicher und deren Eltern, flankiert von flächendeckenden politischen, sozialen, pädagogischen und gesetzlichen Maßnahmen, sind an dieser Stelle aus Sicht der Autoren angezeigt.

In unserer Studie werden im ersten Teil zunächst theoretische Grundlagen zum Thema „aggressives Verhalten“ dargestellt, um diese im Hinblick auf die Zielgruppe der männlichen muslimischen Jugendlichen zu diskutieren. Im Weiteren werden gewaltfördernde Indikatoren – hier sind besonders auch die Lebensbedingungen zu nennen – bezogen auf muslimische Jugendliche näher erläutert. Im zweiten Hauptteil werden pädagogische Maßnahmen, die aggressives und gewaltbereites Verhalten reduzieren können, ausführlich dargestellt. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass viele der beschriebenen Theorien und pädagogischen Maßnahmen im Hinblick auf Gewaltverhalten generell auf Jugendliche in unserer Gesellschaft zutreffen.

Und eine Anmerkung noch: Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Text ausschließlich die grammatisch männliche Form verwendet.

Teil 1:

Theoretische und empirische  
Erklärungsmodelle für Gewalt und  
Aggressionen bei männlichen  
muslimischen Jugendlichen



In diesem ersten Teil werden zunächst wichtige Theorien zur Entstehung von aggressivem Verhalten erläutert. Hierbei wird deutlich, dass familiäre Faktoren und andere Umweltbedingungen einen wichtigen Teil zur Erklärung beitragen. Dies zeigt sich auch in der im Folgenden dargestellten Befragung von 30 männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit muslimischem Hintergrund. Pädagogische Ansätze müssen diese Bedingungen berücksichtigen und durch spezifische Maßnahmen einen Zugang zu den Jugendlichen und ihren Familien herstellen. Hierauf geht der zweite Teil (Pädagogische Maßnahmen) ausführlich ein.



# 1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN VON AGGRESSION UND GEWALT

Gewalttaten werden in der Öffentlichkeit mit großer Erschütterung zur Kenntnis genommen und werfen Fragen nach den Ursachen und Hintergründen auf. Was wird aber unter den Begriffen „Aggression“ und „Gewalt“ in der Fachliteratur verstanden? Und bedeuten sie in jedem Fall etwas Negatives? Bevor auf die verschiedenen Erklärungsansätze für aggressives Verhalten eingegangen wird, sollen verschiedene wissenschaftliche Definitionen der Begriffe kurz beleuchtet werden.

## 1.1 Definitionen

In einer der hier diskutierten Definitionen wird Aggression als ein biopsychosozialer Mechanismus verstanden, der der Selbstbehauptung gegen andere mit schädigenden Mitteln dient (Wahl, 2011). Darüber hinaus wird betont, dass es verschiedene Faktoren gibt, die die Art und Intensität der Aggression des Einzelnen bestimmen, zum Beispiel die genetische Ausstattung, die individuelle Sozialisation und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Aggressivität wird als das „individuelle Potential für aggressives Verhalten“ angesehen (ebd., S. 6).

Andere Definitionen von Aggression machen ebenfalls deutlich, dass es um schädigende Verhaltensweisen vor allem gegenüber anderen Personen geht. Nach Baron und Richardson (1994) umfasst Aggression jede Form von Verhalten, das darauf abzielt, einem anderen Lebewesen zu schaden. Dies können sowohl körperliche als auch verbale Aggressionen sein, sie können spontan auftreten oder als Reaktion auf das Verhalten des Gegenübers, und sie können sich auf das Verhalten eines Individuums oder einer Gruppe beziehen (vgl. auch Krahe, 2007).

Nach Resch und Parzer (2005) wird aggressives Verhalten dann pathologisch, wenn zum Beispiel aus Kalkül destruktive Handlungsimpulse zur Erreichung persönlicher Ziele eingesetzt werden oder wenn die aggressive Grundstimmung nicht abklingt. Sie betonen ähnlich wie Wahl (2011) das „(. . .) Selbstentfaltungstreiben zur territorialen und sozialen Behauptung mit der Bereitschaft Grenzen (. . .), zum Beispiel soziale Regeln und körperliche Integrität, zu überschreiten, um eigene Ziele zu erreichen.“ (Resch und Parzer, 2005, S. 42)

In diesen Definitionen wird deutlich, dass Aggression und aggressives Verhalten für den Einzelnen oder eine bestimmte Gruppe sinnvoll erscheinen

(z. B. beim Verteidigen von Territorien, Ressourcen), aber durch den entstehenden Schaden hohe Kosten für andere verursachen. Deshalb gibt es innerhalb von sozialen Gemeinschaften Regeln, um aggressives Verhalten zu kanalisieren oder möglichst zu unterbinden (z. B. abschreckende Strafmaßnahmen zur Verhinderung von Gewalttaten). Maßgeblich bei der Verurteilung von Aggression oder aggressivem Handeln sind nach den oben genannten Definitionen die Absicht, mit der einer anderen Person Schaden zugefügt wird, und das Ausmaß an Normabweichung, mit dem dies geschieht. Wenn eine Person in einem Boxkampf eine andere Person absichtsvoll schädigt, dies aber im Rahmen der vorgegebenen Regeln tut, wird dieses Verhalten nicht negativ gewertet (vgl. auch Otten, 2002).

Gewalt ist ein Teilbereich von Aggression, der unterschiedliche von der Gesellschaft akzeptierte oder geächtete Formen annehmen kann (Wahl, 2011). Nach Krahe (2007) handelt es sich um Verhaltensweisen, die mit dem Einsatz oder der Androhung körperlicher Gewalt verbunden sind. Gewalt ist also enger definiert und eine Form der Aggression.

Bei der Ausübung von Gewalt gibt es weiterhin einen Geschlechtereffekt. Obwohl in den letzten Jahren immer häufiger über eine Zunahme von aggressivem Verhalten von Mädchen und Frauen diskutiert wird, zeigt sich, dass körperliche Gewalt weiterhin eine männliche Domäne bleibt (Wahl, 2011).

Aggressives Verhalten zur Durchsetzung von eigenen Interessen wird also stärker von Männern gezeigt. Dabei werden unter Umständen andere Menschen geschädigt, was die Frage nach Ursachen und Präventionsstrategien aufwirft. Wie kann aggressives Verhalten erklärt werden, und warum betrifft es auch in nicht unerheblichem Maße männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund?

## 1.2 Theoretischer Hintergrund und Erklärungsansätze für aggressives Verhalten bei männlichen muslimischen Jugendlichen

Für die Entstehung von Aggression und aggressivem Verhalten generell gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze, aus denen sich verschiedene Formen von Intervention ableiten lassen. Steht bei aggressivem Verhalten eher die genetische Disposition im Vordergrund oder sind die sozialen Belastungsfaktoren der Umwelt bedeutsamer? Müsste also eher an Kanalisierungsangeboten (z. B. Sport) oder an einer grundlegenden Verhinderung des Verhaltens angesetzt werden (positive Modelle, soziale Unterstützung)? Vor dem Hintergrund aggressiven Verhaltens männlicher muslimischer Jugendlicher in Deutsch-



land werden in diesem Abschnitt unterschiedliche Theorien angesprochen und im Hinblick auf die Zielgruppe beleuchtet.

Biologische Theorien betonen die genetische und evolutionäre Komponente aggressiven Verhaltens (Krahe, 2007). Aus evolutionärer Sicht ist es eine Überlebensstrategie für den Einzelnen und/oder die Gruppe, um zum Beispiel im Kampf um knappe Ressourcen das Überleben zu sichern. Allerdings geht aus verschiedenen Studien hervor, dass die genetische Ausstattung nur ein Erklärungsansatz dafür ist, ob ein Mensch sich (häufig) aggressiv verhält. Entscheidend für die Entwicklung von Aggressionen und gewalttätigem Verhalten sind auch die Umweltfaktoren (z. B. Rhee und Waldmann, 2002).

Auch aus psychodynamischer Sicht ist die Aggression ein angeborener Trieb, der dem Todestrieb (Thanatos) zuzurechnen ist. Freud (1950) war der Überzeugung, dass Zerstörung auf eine triebmäßige Neigung zurückzuführen ist. Möglichkeiten zur Abschwächung von extremen Aggressionen sah Freud in bedeutungsvollen zwischenmenschlichen Beziehungen, aber eine grundsätzliche Vermeidung aggressiven Verhaltens war nach seiner Meinung nicht möglich. Aus ethologischer Sicht kann es nach Lorenz (1963) zu einer Aufstauung von grundlegend vorhandener aggressiver Energie kommen, wenn diese sich nicht regelmäßig entlädt („Dampfkesselmodell“). Nach diesen theoretischen Annahmen sind Aggressionen angeboren und bei allen Menschen vorhanden. Interventionsstrategien bestehen in der angemessenen Kanalisierung von aggressivem Verhalten, zum Beispiel durch Sportangebote. Allerdings konnte ihre Wirksamkeit in empirischen Studien nicht wirklich nachgewiesen werden (Krahe, 2007). Auch die damit zusammenhängende Idee der Katharsis („Reinigung“), also der Verringerung von Aggression durch symbolische Handlungen (z. B. in einem Computerspiel), führt laut verschiedenen empirischen Studien eher zu einem erhöhten als zu einem niedrigeren Aggressionspotential (z. B. Bushman, 2002).

Die psychodynamische Sichtweise beeinflusste die Entwicklung der „Frustrations-Aggressionshypothese“ (Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears, 1939). Diese betont, dass eine Person dann aggressives Verhalten zeigt, wenn sie in der Erreichung eines Ziels behindert wurde und damit frustriert ist. Zum Beispiel, wenn Eltern ihrem 15-jährigen Sohn verbieten, sich mit Freunden in einer Disco zu treffen, und dieser daraufhin wütend wird, schreit und seine Sachen auf den Boden wirft. Die Präventionsstrategie wäre ein Umlenken der negativen Energie, zum Beispiel durch Sport, wenn die Frustration nicht verhindert werden kann. Eine andere Möglichkeit wäre, das Ziel des Jugendlichen (Treffen mit seinen Freunden) auf einem anderen Weg zu erreichen (aushandeln, wann und wo ein Treffen akzeptiert wird). Die Frustrations-Aggressionshypothese könnte auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund angewendet werden. Es gibt, wie bei allen Menschen, Situationen, in denen die

Jugendlichen ihre Ziele nicht erreichen können. So können bestimmte Erfahrungen – beispielsweise in der Schule aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen oder Diskriminierung im Alltag (verstärkte Ausweiskontrolle von Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund des Aussehens) – zu erhöhter Aggressivität führen, wenn diese mit Frustration einhergehen. Hier müssten also grundlegende Veränderungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene angestrebt werden (vgl. auch Toprak und Nowacki, 2010).

In seinen Studien hat Berkowitz die „Frustrations-Aggressions“-Theorie weiterentwickelt und nachgewiesen, dass ein aggressiver Hinweisreiz (z. B. ein Messer, Bilder kämpfender Menschen) vorliegen muss, um bei Frustration auch auf jeden Fall Aggressionen auszulösen (Berkowitz und LePage, 1967). Statt aggressivem Verhalten wären auch andere Reaktionsweisen auf Frustration, zum Beispiel auf ein Ausgehverbot wie im oben genannten Beispiel, denkbar. Der Junge könnte sich niedergeschlagen auf sein Zimmer zurückziehen und sich bis auf weiteres weigern, mit seinen Eltern zu sprechen. Berkowitz (1993) hat später die Bedingungen noch erweitert und betont, dass auch situative Stressfaktoren wie Lärm und Enge bei Frustration aggressives Verhalten auslösen können. Übertragen auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass beengte Wohnbedingungen, aggressives Verhalten von Familienmitgliedern oder weitere frustrierende Erlebnisse (z. B. ein Misserfolg in der Schule) Aggressionen situativ steigern können. Interventionsstrategien müssten hier ein ganzes Bündel von sozialen und bildungspolitischen Maßnahmen umfassen, um aggressives Verhalten zu reduzieren.

Aus Sicht der Lerntheorien ist aggressives Verhalten etwas, das durch Beobachtung und Verstärkung erworben wird. Bei der sogenannten operanten Konditionierung wird Verhalten durch positive oder negative Verstärkung oder Strafe verändert. Bei der positiven Verstärkung wird ein Verhalten belohnt, zum Beispiel durch materielle Anreize (Süßigkeiten, Geld) oder soziale Verstärker (Aufmerksamkeit, Lob). Negative Verstärkung bedeutet das Beenden eines unangenehmen Zustandes, also zum Beispiel eines Hausarrests, nachdem ein erwünschtes Verhalten eingetreten ist (z. B. Erledigung der Hausaufgaben). Strafe führt einen unangenehmen Zustand herbei (z. B. durch Schläge oder Vorwürfe), um ein unerwünschtes Verhalten zu beenden (z. B. das Kind schreit). Es wurde nachgewiesen, dass positive Verstärkung das Verhalten am wirksamsten verändert. Wenn hauptsächlich strafendes Verhalten in der Erziehung eingesetzt wird, führt das nicht nachhaltig zu einer Verhaltensänderung, sondern muss immer wieder eingesetzt werden. Eltern, die „Schimpfen“ als Mittel gegen unvollständige Hausaufgaben einsetzen, werden feststellen, dass das Kind diese immer stärker mit einem unangenehmen Zustand verbindet und in der Konsequenz vermutlich noch weniger gerne macht als vorher. Eine Verstärkung des Mittels „Schimpfen“ wird den Regel-

kreislauf nicht durchbrechen. Hier wäre das Herstellen eines Erfolgserlebnisses sinnvoll, um einen positiven Anreiz für das Kind zu schaffen (positive Verstärkung), die Hausaufgaben zukünftig vollständig zu machen (vgl. auch Lefrancois, 2006).

Auch als moralisch schlecht bewertetes Verhalten wird durch Verstärkung aufgebaut. Konkret kann dies bedeuten, dass ein Jugendlicher einen anderen bedroht, ihn zu schlagen, wenn er ihm nicht sein Handy überlässt (im jugendlichen Sprachjargon wird auch von „abziehen“ gesprochen; vgl. auch Schmeing, M., o. J.). Aufgrund des bedrohlichen Verhaltens und der Ankündigung von Gewalt gibt der eingeschüchterte Jugendliche sein Handy ab; das Ziel ist erreicht. Der andere Jugendliche hat gelernt, dass aggressives Verhalten zum Erfolg führt, und somit wird sein Verhalten verstärkt.

Bandura (1979) führt aus, dass Hierarchien in unserer Gesellschaftsform häufig durch Gewalt oder Androhung von Gewalt durchgesetzt werden. Gewalt wird in gewissem Maß gesellschaftlich akzeptiert und angewendet, zum Beispiel bei der Abschreckung vor einer Straftat durch die Androhung von Haftstrafen im Strafgesetzbuch. Somit hat Gewalt auch eine wichtige gesellschaftliche Funktion. „Aggressives Verhalten wird daher in weitem Ausmaß durch antizipierte Konsequenzen reguliert, die von informativen sozialen Hinweisreizen abgeleitet werden. Ohne diese Art der Stimuluskontrolle würden Menschen immer wieder auf tollkühne Weise aggressiv handeln, ohne sich um die wahrscheinlichen Wirkungen ihrer Handlungen zu kümmern.“ (Bandura, 1979, S. 138)

In der Theorie des Modelllernens nach Bandura (1979) wird die Beobachtung von „erfolgreichem“ aggressiven Verhalten an einem Modell, zum Beispiel einem Erwachsenen, als Ursache für das Erlernen von Aggression angesehen. Hier spielen auch Aufmerksamkeitsprozesse eine wichtige Rolle, denn nach Bandura kann eine Person „durch Beobachtung dann nicht viel lernen, wenn sie die wichtigsten Merkmale des Modellverhaltens nicht beobachtet oder nicht klar erkennt.“ (Bandura, 1979, S. 86) Zum einen muss das Verhalten also genau gesehen werden und zum anderen ist es nicht egal, wessen Verhalten imitiert wird. Hierbei spielen Menschen, die emotional bedeutsam sind, eine wichtige Rolle, zum Beispiel Freunde oder Familienmitglieder. Darüber hinaus wird am ehesten das Verhalten imitiert, das als besonders erfolgreich eingestuft wird. Im Hinblick auf das Erlernen von Aggression weist Bandura (1979) auf den Zusammenhang von familiär erlebter Gewalt und aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen hin. Auch in einer älteren Längsschnittstudie von Silver, Dublin und Lourie (1969) wird deutlich, dass Kinder, die eine brutale Behandlung von Seiten ihrer Eltern erleiden, später selbst zu Misshandlungen neigen (zitiert nach Bandura, 1979, S. 112). Hier wird also das Verhalten von emotional bedeutsamen Personen (Eltern) wirksam (auch wenn es negative Folgen für das Opfer hat). Auch Mummendey und

Otten (2002) betonen, dass aggressive Handlungen, die von Erwachsenen in der Familie ausgeführt werden, unabhängig vom Geschlecht zu maßgeblichen Modellen für die Kinder werden (vgl. auch Jaffe, Wolfe und Wilson, 1990; Strauss, 1993). Dies wurde auch in einer neueren Untersuchung von Mayer, Fuhrer und Uslucan (2005a) bestätigt. So zeigten türkische Jugendliche vor allem dann aggressives Verhalten, wenn sie selbst Gewalt erlebt hatten (z. B. im Elternhaus). Das Lernen am Modell funktioniert bei aggressivem Verhalten also nicht nur durch Beobachtung, sondern auch durch eigene Gewalterfahrungen. Dies gilt erwiesenermaßen auch für muslimische Jugendliche.

Neben konkreten familiären Problemsituationen ist auch das gesamte Wohnumfeld der Jugendlichen von Bedeutung für ihr Verhalten. So weist bereits Bandura auf die erhöhten Quoten aggressiven Verhaltens in aggressionserzeugenden Milieus (z. B. problembehaftete Wohngebiete) hin. „(...) In diesen delinquenten Subkulturen erlangt man Status in erster Linie durch kämpferische Verwegenheit. (...) Die Kombination von angesehener aggressiver Modellierung und positiver Verstärkung von Kampfverhalten und von anderen deutlichen Anzeichen für Härte bringt die wirksamsten Bedingungen für die Weiterentwicklung von Aggressivität hervor.“ (Bandura, 1979, S. 116) Bezogen auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt es also auch, das Wohnumfeld zu prüfen, um ein erhöhtes aggressives Verhalten einordnen und möglicherweise langfristig verändern zu können (vgl. auch Toprak und Nowacki, 2010).

Im Hinblick auf präventive Ansätze kann aus den lerntheoretischen Ausführungen abgeleitet werden, dass sich im staatlichen Rahmen Gewalt nicht lohnen darf und entsprechend sanktioniert werden sollte, dass es aber insgesamt noch viel wichtiger ist, sozial erwünschtes Verhalten zu verstärken (vgl. auch Otten, 2002). Dieses sollte durch positives Modellverhalten von relevanten Personen vorgeführt werden und entsprechende Verstärkung erhalten. Gefragt sind hier also eine gezielte Arbeit zum Beispiel mit den Eltern der Kinder und Jugendlichen mit (und ohne) Migrationshintergrund sowie Maßnahmen im sozialen und schulischen Umfeld. Letztendlich sollten aber alle Menschen Auseinandersetzungen auf der Basis von Aushandlungsprozessen führen und somit ein demokratisches Klima in der Gesellschaft herbeiführen.

Neuere sozial-interaktionistische Theorien betonen nicht nur den Erwerb aggressiven Verhaltens, sondern auch die Entstehung in spezifischen sozialen Situationen, in denen die Wahrnehmung und Speicherung von Aggressionen und Reaktionen eine zentrale Rolle spielen.

In der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) gibt es sechs Stufen der Wahrnehmung und Auswahl von Reaktionen auf Konfliktsituationen. Hier wird zum Beispiel zu Beginn einer mehrdeutig interpretierbaren sozialen Situation die Aufmerksamkeit stärker auf aggres-

sive Hinweisreize gelegt. Dies kann dadurch erklärt werden, dass aggressive Kinder selber viel stärker in ihrem sozialen Umfeld mit Aggressionen und entsprechendem Verhalten konfrontiert sind und somit unklare soziale Situationen schneller als bedrohlich interpretieren. In ihrem Gedächtnisspeicher haben sie deutlich mehr aggressive Situationen als andere und rufen diese in unklaren sozialen Situationen ab. Ein unklares Verhalten von Personen wird schneller als absichtsvoll und Schaden wollend interpretiert, da die eigenen Erfahrungen dies so voraussagen. Ein Kind, das familiär und im erweiterten sozialen Umfeld viel mit Gewalt konfrontiert wird, hat entsprechende kognitive Schemata (stabile Gedankenmuster zu Personen und spezifischen Verhaltensweisen) entwickelt. Zum Beispiel: „Wenn ich etwas haben will, muss ich rumbrüllen oder zuschlagen.“ Typische Reaktionen auf Bedrohungssituationen bestehen dann in aggressivem, selber Gewalt androhemdem oder ausübendem Verhalten. Kinder, die keine alternativen Verhaltensweisen in schwierigen Situationen gelernt haben, werden also häufiger selber aggressive Verhaltensmuster einsetzen. Wenn dieses zum Erfolg führt und – je nach Situation – zusätzlich noch durch Gleichaltrige (Peers) positiv bewertet wird, bilden sich wiederum aus den Erfahrungswerten weitere kognitive Schemata („Gewalt hat Erfolg und bringt soziale Anerkennung“). Wenn also Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer sozial schwierigen Umgebung aufwachsen (Wohnumfeld) und viel häusliche Gewalt erleben, führt dies zur Ausbildung entsprechender Schemata, die Gewalt als erfolgreich einstufen. Aufgrund der Erfahrungen besteht außerdem die Gefahr, dass unklare soziale Situationen häufiger als bedrohlich eingestuft werden. Diese Mechanismen gelten nicht spezifisch für muslimische Jugendliche mit Migrationshintergrund, erklären aber unter Berücksichtigung spezieller Lebensumstände eine erhöhte Gewaltbereitschaft, ohne dies entschuldigen zu wollen.

Welche Ziele hat aggressives Verhalten? Nach Tedeschi und Felson (1994) lassen sich drei Motive beschreiben: Erstens geht es um das Streben nach Macht und Kontrolle. Besonders wenn andere Möglichkeiten, soziale Kontrolle zu erwerben, fehlen, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens. Zum Zweiten ist das Streben nach Gerechtigkeit ein wichtiges Motiv. Glaubt das Individuum, schwer provoziert und ungerecht behandelt worden zu sein, so kann dies in seinen Augen aggressives Verhalten rechtfertigen. Als drittes Motiv wird das Streben nach positiver Identität genannt, das besonders das Verhalten in sozialen Gruppen beeinflusst, in denen eine Zugehörigkeit angestrebt wird (vgl. auch Otten, 2002). Muslimische Jugendliche meinen, sie könnten sich durch gewaltbereites Verhalten Anerkennung verschaffen und Macht und Kontrolle ausüben. Das Eintreten für andere Gruppen- oder Familienmitglieder könnte ebenfalls Gewaltverhalten motivieren (z. B. die Verteidigung der „Ehre“).

Krahe (2007) führt weitere individuelle und situative Faktoren an, die im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten eine Rolle spielen. Zum einen nennt sie Aggressivität als eine individuelle und stabile Persönlichkeitseigenschaft. In Fragebögen zu ihren persönlichen Eigenschaften schätzen die Probanden ihre Bereitschaft zu aggressivem Verhalten über verschiedene Messzeitpunkte stabil ein. Das bedeutet, dass eine Person, die sich in jungen Jahren als aggressiv einstuft, dies auch im fortgeschrittenen Alter tut. Hier ist die Frage, welche Bedeutung die Selbsteinschätzung als Person mit hohem Aggressionspotential für den Einzelnen hat. Ist dieser Persönlichkeitsaspekt etwas, das als eher störend beziehungsweise negativ an sich selbst wahrgenommen wird, oder zieht die Person daraus sogar positive Rückschlüsse auf sich selbst. Wenn sich also ein muslimischer Jugendlicher als aggressiv und damit als durchsetzungskräftig und männlich definiert, wird es schwieriger sein, dies zu verändern, als wenn er sagt, dass ihn dieser Wesenszug eher störe. Bei einer positiven Einschätzung des eigenen aggressiven Verhaltens geht es in Interventionsansätzen (neben der Konfrontation mit den Kosten für das Opfer) eher um die Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen und Eigenschaften, um so eine Aufwertung des Selbstwerts über alternative Eigenschaften zu ermöglichen.

Als situative Faktoren, die die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten erhöhen können, nennt Krahe (2007) vor allem den Konsum von „Gewaltdarstellungen in verschiedenen Medien“. Es gibt verschiedene Erklärungsansätze für diesen Zusammenhang: Ein vermehrter Konsum von Gewaltdarstellungen erhöht die Salienz (Zugänglichkeit) von eigenen gewalttätigen Gedanken (Bushman und Geen, 1990). Besonders wenn die Darsteller attraktiv sind und eine hohe positive Identifikation ermöglichen, kann dies zu Modelllernen führen (Bandura, 1979). Außerdem kann der Konsum von Gewaltdarstellungen in Medien zu Habituation oder Abstumpfung führen (Abnahme der physiologischen Erregung bei anhaltender Konfrontation mit Gewalt). (Z. B. Averill, Malstrom, Koriat und Lazarus, 1972 Krahe und Möller, 2004 konnten zeigen, dass eine stärkere Tendenz zur Attribution feindseliger Absichten bei mehrdeutigen Schadensszenarios bei Personen auftrat, die oft Gewaltspiele konsumieren. Das Sehen von Gewalt in medialen Darstellungen führt also zu einer erhöhten Einordnung von unklaren sozialen Situationen als absichtlich feindselig und aggressiv.)

Es wurde bereits mehrfach ausgeführt, dass erlebte Aggression in der Familie deutlich mit einer erhöhten Aggressivität und Gewaltbereitschaft zusammenhängt. Nach Farrington (1991) kann zum Beispiel die Gewalterfahrung durch die Eltern die Bereitschaft zu aggressivem Handeln gegenüber Gleichaltrigen erhöhen.

Gelles (1997) betont, dass im System Familie ein hohes Maß an Verpflichtungen und emotionalen Verbindungen herrsche, die Gelegenheiten für negative

Abhängigkeiten böten. Durch die intimen Kenntnisse über ihre jeweiligen Stärken und Schwächen bestehe unter den Mitgliedern immer auch die Gefahr, dass dieses Wissen genutzt würde, um sich gegenseitig zu verletzen. Aggressive Handlungen in Familien träten deshalb häufiger auf, weil durch den privaten Charakter der Beziehungen die Bereitschaft Außenstehender einzugreifen geringer sei. Ein weiterer aggressionsfördernder Aspekt sei die ungleiche Verteilung von Macht im Familiensystem. Autoritäre Strukturen förderten aggressives Handeln, da die schwächeren Mitglieder sich nicht effektiv wehren können. Dazu komme außerdem ein Rollenmuster, in dem Aggressivität ein statusfördernder, positiv bewerteter Bestandteil des Bildes vom „richtigen Mann“ sei.

Diese Aspekte spielen auch in türkischen Familien eine wichtige Rolle. Grundsätzlich, so Pfeiffer und Wetzels (2000) und auch Mayer, Fuhrer und Uslucan (2005b), habe Gewalt im Wertesystem der türkischen Kultur eine höhere Akzeptanz. Außerdem bestünden kulturelle Werte wie klar gegliederte Autoritätsstrukturen und Gehorsamkeit gegenüber Älteren auch nach der Migration fort.

Verschiedene Faktoren, die teilweise mit der Migration zusammenhängen, sind belastend. Hierzu zählen das Leben in einem anderen Land mit anderen kulturellen Werten und einer anderen Sprache sowie weitere teilweise schwierige sozialstrukturelle Umstände: schlechter Bildungsstand, Arbeitslosigkeit und beengte Wohnsituation. Bereits bei Guerra et al. (1995) werden die Zusammenhänge zwischen Armut, sozialer Benachteiligung und persönlicher Gewalterfahrung herausgestellt.

Zusammenfassend muss davon ausgegangen werden, dass durch die verschiedenen genannten Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit von innerfamiliärer Gewalt in muslimischen Familien höher ist.

Dies zeigt sich auch in einer Untersuchung von Mayer et al. (2005a). Hier wird deutlich, dass türkische Jugendliche nicht mehr Gewalt anwenden als deutsche, aber eine befürwortendere Einstellung dazu haben. Eine Ursache dafür ist die in der Familie erlebte Gewalt.

Abschließend sei bei der Suche nach Ursachen für aggressives Verhalten noch kurz die Bedeutung von Gewalt in Gruppen erwähnt. Unterschiedliche Erklärungsansätze versuchen das Phänomen zu beschreiben, dass Individuen im Gruppenkontext aggressiveres Verhalten zeigen als alleine. Der Ansatz der Deindividuation (Zimbardo, 1969) betont die Bedeutung der Anonymität des Einzelnen im Gruppenkontext und die entstehende Verantwortungsdiffusion zum Beispiel bei Hilfeleistungen oder Verantwortungsübernahme. Dagegen postuliert die Emergent-Norm-Theorie von Turner und Kilian (1972), dass Gruppen eigene Gesetzmäßigkeiten hätten, die sie in Abgrenzung zu anderen

Gruppen verteidigen. Empirische Untersuchungen kommen zu widersprüchlichen Ergebnissen, welche Theorie richtig ist (Mummendey und Otten, 2002). Jedenfalls scheint ein Genderaspekt eine Rolle zu spielen: Männer zeigen mehr Gewaltverhalten in einer Gruppe, wenn sie dort anonym sind. Dies spricht für die These der Deindividuation (Rabbie et al., 1985 zitiert nach Mummendey und Otten, 2002).

### 1.3 Zusammenfassung

Das Erleben von Gewalt in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld sowie die Erfahrung von „erfolgreichem“ Gewaltverhalten führen zur Ausbildung entsprechender Schemata („Gewalt ist wirksam“, „andere Menschen haben feindselige Absichten“). Diese Schemata beeinflussen wiederum das Denken (Wahrnehmen und Interpretieren von unklaren sozialen Situationen) und Handeln (Ausführung aggressiven Handelns). Weitere Faktoren beeinflussen die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten, zum Beispiel Frustrationserlebnisse in Schule oder Beruf, ein schwieriges Wohnumfeld und situative Komponenten wie der Konsum von gewalttätigen Spielen und Filmen.

Insgesamt wird deutlich, dass die bisher vorgestellten Aggressionstheorien alleine erhöhte Aggression speziell bei muslimischen männlichen Jugendlichen nicht erklären können. Es gibt spezifische kulturelle Aspekte und Auswirkungen der Migration, die bei Erklärungsansätzen und Interventionsformen bedacht werden müssen. Um diesen Bereich genauer zu beleuchten, ist es notwendig, mehr über die Hintergründe der muslimischen Kultur und der Lebensbedingungen der Migranten zu erfahren. Die nachfolgend vorgestellte Untersuchung beleuchtet genau diese Hintergründe durch verschiedene qualitative Interviews mit muslimischen Jugendlichen.



## 2 EINE BEFRAGUNG MÄNNLICHER MUSLIMISCHER JUGENDLICHER

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der Befragung männlicher muslimischer Jugendlicher kurz erläutert. Da das vorliegende Buch in erster Linie praxisorientiert konzipiert ist, werden nicht alle Details der Methode vorgestellt.

### 2.1 Das qualitative Interview

Die mündliche Befragung – hier das (qualitative) Interview – ist die sicherste Methode, um Informationen von Probanden zu bekommen, denn mindestens zehn Prozent der erwachsenen Bevölkerung sind nicht dazu in der Lage, einfache Fragebögen richtig auszufüllen. Fragebögen sind nur sinnvoll und angemessen bei Untersuchungen mit Versuchspersonen, die einen hohen Bildungsgrad haben. Sogar vielen Universitätsabsolventen fällt es schwer, etwas zu Papier zu bringen. In dieser Untersuchung wurde die mündliche Befragung gewählt, weil der größte Anteil der Probanden keine höhere Schulqualifikation hat. Bei der mündlichen Befragung beziehungsweise beim Interview lassen sich verschiedene Formen unterscheiden.<sup>1</sup> Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden fokussierte Interviews geführt. Bei dieser Form „geht man zwar auch im Hinblick auf die Bedeutungsstrukturierung vom Befragten aus, aber Absicht ist nicht so sehr die Generierung von hypothetischen Konzepten, sondern es geht eher um die Falsifikation von deduktiv gewonnenen Hypothesen, die der Forscher vorab entwickelt hat.“ (Lamnek, 1995, Bd. 2, S. 79f.) Das Hauptaugenmerk des fokussierten Interviews richtet sich auf eine spezifische, konkrete, nicht experimentell konstruierte Situation des Befragten, die er persönlich erfahren und erlebt hat (Lamnek, 1995, Bd. 2, S. 79f.).

Im Vorfeld des Interviews haben die Forscher die Feldsituation beobachtet. In einem zweiten Schritt versuchen sie, über eine Analyse der Situation die hypothetisch wichtigen Elemente herauszufiltern, indem sie sich mit dieser Situation auseinandersetzen und die Reaktionen des Beobachteten ermitteln. Nachdem die Beobachtungsanalyse abgeschlossen ist, formulieren die Forscher einen Interviewleitfaden, der die relevanten Themen sowie die für die

---

<sup>1</sup> Lamnek, 1995, Bd. 2, unterscheidet fünf unterschiedliche Formen des qualitativen Interviews. Er spricht vom narrativen Interview, vom problemzentrierten Interview, vom fokussierten Interview, vom Tiefen- beziehungsweise Intensivinterview und vom rezeptiven Interview.

Situation wichtigen Aspekte und Elemente enthält. Das Hauptziel des fokussierten Interviews ist es, die subjektiven Erfahrungswerte der Befragten in der früher erlebten und von den Forschern analysierten Situation zu erfassen (Lamnek, 1995, Bd. 2, S. 79f.). „Dabei dienen die Befunde des fokussierten Interviews vor allem dazu, die auf der Basis der Beobachtung entwickelten und formulierten Hypothesen über vermeintlich relevante Elemente der Situation unter dem Aspekt der Gültigkeit neu zu betrachten.“ (Lamnek, 1995, Bd. 2, S. 79f.)

## 2.2 Die Themen des Fragebogens

Der Interviewleitfaden besteht aus zwei Abschnitten. Der erste beinhaltet allgemeine Fragen und dient dazu, persönliche Daten des Interviewpartners festzuhalten. Dies wird in der Literatur als „Fragen nach Befragteneigenschaften“ bezeichnet. Die Antworten in diesem Teil wurden von den Interviewern wörtlich mitgeschrieben; mit diesen allgemeinen und einfachen Fragen sollte der Interviewpartner auf das Hauptinterview, das auf Tonband aufgezeichnet wurde, vorbereitet und seine Nervosität nach Möglichkeit abgebaut werden.

Das Hauptinterview ist in elf Blöcke unterteilt. Diese wurden gewählt, weil so die Situation und die Lebensbedingungen der Jungen und jungen Männer am günstigsten angeschnitten werden konnten. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Blöcke mit Unterthemen:

1. Schule
2. Beruf/Berufsausbildung
3. Wohnsituation
4. Nachbarschaft
5. Peergroup/Gleichaltrige
6. Medien/Medienkonsum
7. Religion/Umgang mit Religion
8. Männlichkeitskonzepte
9. Gewalt/Gewaltanwendung
10. Diskriminierung/Ausländerfeindlichkeit
11. Vorurteile

Im zweiten Teil des Interviews wurden die Fragen so formuliert, dass der/die Interviewpartner sie mit eigenen Worten beantworten konnte/n. Zu jedem

Themenbereich gab es zwar zahlreiche Fragen, aber wenn der/die Befragte/n einige davon bereits im Vorfeld beantwortet hatte/n, wurden diese nicht noch mal explizit gestellt. Unabhängig von der geplanten Reihenfolge ging es in erster Linie also darum, den/die Befragten zu Wort kommen zu lassen.

## 2.3 Kontaktaufnahme zur Zielgruppe

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung ist es allgemein sehr schwer, den Kontakt zu den Interviewpartnern herzustellen. Das hier behandelte Thema verlangt von allen Befragten ein offenes und persönliches Gespräch. Um dies gewährleisten zu können, waren für einige Interviewpartner die Vorgespräche sehr wichtig, in denen der Gegenstand des Interviews erläutert wurde. Die gesamte Population aus dem Jahre 2001 kennt Ahmet Toprak persönlich, weil sie im Rahmen der Ambulanten Maßnahmen einen von ihm geleiteten Anti-Aggressions-Kurs bei der Arbeiterwohlfahrt München besucht haben. Auch die Interviewpartner aus dem Jahre 2006 kennt Ahmet Toprak, weil er bei einem Anti-Aggressivitäts-Training der Arbeiterwohlfahrt München hospitierte und so den Kontakt herstellte. Die Interviewpartner aus dem Jahre 2010 wurden im Rahmen der Studie „Integrationsunwillige Muslime?“ (Toprak, 2010a) kontaktiert und befragt. Die Interviews sind für das Anti-Aggressivitäts-Training nicht obligatorisch, d. h. sie wurden mit geeigneten freiwilligen Kandidaten außerhalb der Kurse durchgeführt. Alle Interviews wurden entweder mit ehemaligen oder aktuellen Teilnehmern solcher Trainings durchgeführt. Die Teilnehmer haben ohne große Motivationsarbeit engagiert an der Befragung teilgenommen.

## 2.4 Die Beschreibung der Zielgruppe

Die 30 Interviewteilnehmer gehören der zweiten, dritten und vierten Migrantengeneration an. Sieben von ihnen haben zwar einen türkischen, arabischen beziehungsweise deutschen Pass, geben aber an, Kurden zu sein. Acht Interviewpartner stammen aus den arabischen Ländern, wie Irak, Libanon, Tunesien oder Marokko, die übrigen 15 Interviewpartner kommen aus der Türkei. Vier Befragte gaben an, Muslime schiitischen Glaubens zu sein, vier waren Aleviten und 22 waren Sunniten. Die Befragten waren zwischen 14 und 22 Jahre alt; der Altersdurchschnitt liegt bei 17,5 Jahren. 23 der 30 der Befragten sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Bei den Übrigen beträgt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland 7,5 Jahre, zwei Interviewpartner leben allerdings erst seit weniger als vier Jahren in Deutschland.

**Tabelle 1:** Interviewpartner aus dem Jahre 2001 im Überblick

| Name    | Alter | Anzahl der Verurteilungen | Aufenthaltsstatus | Schul- bzw. Berufsausbildung |
|---------|-------|---------------------------|-------------------|------------------------------|
| Ali     | 16    | 2                         | sicher            | Hauptschüler                 |
| Mustafa | 16    | 3                         | sicher            | Hauptschüler                 |
| Mehmet  | 17    | 2                         | sicher            | Berufsschüler                |
| Orhan   | 17    | 3                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |
| Hakan   | 18    | 3                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |
| Fuat    | 18    | 2                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Gökhan  | 18    | 3                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Okan    | 19    | 4                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Ayhan   | 19    | 4                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Suat    | 20    | 3                         | sicher            | Hauptschulabschluss          |
| Metin   | 21    | 3                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Bilal   | 21    | 4                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |

Zwei der 30 befragten Personen sind im Besitz eines deutschen Passes. Insgesamt kann der Aufenthaltsstatus der Population als weniger sicher bezeichnet werden. Bei dieser Untersuchung wurden nur Jugendliche befragt, die rechtskräftig zu einem Anti-Aggressivitäts-Training verurteilt wurden. Die Anzahl der Verurteilungen variiert zwischen zwei und fünf, wobei nur die berücksichtigt wurden, die mit Gewaltdelikten zusammenhängen, zum Beispiel Körperverletzung, gefährliche Körperverletzung, Vandalismus etc.

**Tabelle 2:** Interviewpartner aus dem Jahre 2006 im Überblick

| Name     | Alter | Anzahl der Verurteilungen | Aufenthaltsstatus | Schul- bzw. Berufsausbildung |
|----------|-------|---------------------------|-------------------|------------------------------|
| Bülent   | 14    | 2                         | sicher            | Hauptschüler                 |
| Jamal    | 15    | 2                         | unsicher          | Hauptschüler                 |
| Roni     | 15    | 2                         | unsicher          | Berufsvorbereitungsjahr      |
| Sulayman | 16    | 4                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Soran    | 17    | 3                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |

| Name   | Alter | Anzahl der Verurteilungen | Aufenthaltsstatus | Schul- bzw. Berufsausbildung |
|--------|-------|---------------------------|-------------------|------------------------------|
| Ümit   | 17    | 3                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Motaz  | 18    | 5                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Fatih  | 18    | 3                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |
| Mansur | 20    | 3                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Riyad  | 22    | 5                         | unsicher          | Hauptschulabschluss          |

Während der Befragungszeiträume waren sechs Jugendliche oder junge Erwachsene Hauptschüler, einer Berufsschüler, zwei hatten einen Hauptschulabschluss. Lediglich zwei von 30 verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. 14 von 21 Befragten, die weder in die Schule gingen noch eine Berufsausbildung hatten, waren im Befragungszeitraum arbeitslos. Die übrigen sieben waren als Hilfsarbeiter im Gastronomiegewerbe oder in der Baubranche tätig. 25 der 30 Befragten wohnten bei ihren Eltern, zwei in Wohnheimen, einer bei Freunden und zwei wohnten zusammen mit ihren Frauen. Ein junger Mann hatte bereits zwei Kinder. Die Interviews von 2001 und 2006 wurden mit Jugendlichen in München, die aus 2010 in Dortmund, Berlin und München durchgeführt. Alle Interviewpartner stammen aus Familien, die als arm und bildungsbenachteiligt bezeichnet werden können. Außerdem wohnten sie in Stadtteilen, die in der Öffentlichkeit als „Brennpunkte“ bezeichnet werden.

**Tabelle 3:** Interviewpartner aus dem Jahre 2010 im Überblick

| Name   | Alter | Anzahl der Verurteilungen | Aufenthaltsstatus | Schul- bzw. Berufsausbildung |
|--------|-------|---------------------------|-------------------|------------------------------|
| Rahim  | 14    | 2                         | unsicher          | Hauptschüler                 |
| Boran  | 15    | 3                         | sicher            | Hauptschüler                 |
| Isa    | 17    | 3                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |
| Anwar  | 17    | 2                         | unsicher          | ohne Schule und Beruf        |
| Yusuf  | 19    | 4                         | sicher            | Elektriker                   |
| Issa   | 20    | 3                         | unsicher          | Maurer                       |
| Deniz  | 20    | 4                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |
| Khalid | 21    | 4                         | sicher            | ohne Schule und Beruf        |

## 2.5 Durchführung der Interviews

Jedem Interviewpartner wurde angeboten, sich den Interviewleitfaden im Vorfeld anzuschauen. Da es einigen schwerfiel, sich zu artikulieren, haben diese Kandidaten mindestens zwei Tage vorab den Leitfaden zugeschickt bekommen, damit sie sich auf die Fragen vorbereiten konnten. Kurz nach jedem Interview haben die Interviewer ein Gedächtnisprotokoll angefertigt, diese sollten später in die Auswertung einfließen. Alle nonverbalen Äußerungen wie zum Beispiel Gestik, Mimik, Kopfschütteln oder Handzeichen wurden notiert und bei der Transkription an der entsprechenden Stelle eingefügt, um diese Passage besser verstehen und analysieren zu können. Jedes Interview dauerte zwischen 30 und 45 Minuten und wurde in der Regel in deutscher Sprache geführt. Den Interviewten wurde angeboten, notfalls auch türkische oder arabische Ausdrücke zu benutzen; einige wenige haben dieses Angebot angenommen. Die arabischen Ausdrücke wurden von einem fachkundigen Doktoranden übersetzt. Deutsch wurde als Interviewsprache gewählt, weil die meisten Interviewpartner dies besser beherrschen als Türkisch, Arabisch oder Kurdisch. Außerdem konnte so auf eine Übersetzung verzichtet werden, bei der möglicherweise Bedeutungsnuancen verloren gegangen wären. Nach den Interviews wurde jedes Mal heftig diskutiert.

## 2.6 Transkription und Auswertung

Im Rahmen dieser Befragung wurden einige ausgewählte Interviews wörtlich und vollständig transkribiert. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche Interpretation bietet.“ (Mayring, 1999, S. 69f.) Die anderen Interviews wurden nicht vollständig transkribiert, sondern inhaltlich zusammengefasst und als kontextgebundene Auszüge transkribiert.

Alle 30 Interviews konnten ausgewertet werden. In einigen Interviews wurden kürzere Passagen in türkischer Sprache geführt, die der Autor sinngemäß ins Deutsche übersetzt hat. In zwei Interviews, in denen einige wenige arabische Begriffe verwendet wurden, wurden diese sinngemäß ins Deutsche übersetzt. Bei der Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, weil diese Methode das Material gliedert und schrittweise bearbeitet sowie theoriegeleitet die Analyseaspekte aufgrund eines am Material entwickelten Kategoriensystems festlegt (vgl. ebd., 91f.).