

AHMET TOPRAK

## Kultur- und Migrationssensibilität

### Kinder, Jugendliche und Familien im Kontext des Jugendschutzes

**Die Gefährdungen, denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte ausgesetzt sind, sind aus Sicht des Jugendschutzes die gleichen. Unterschiedliche kulturelle und sozialisatorische Hintergründe erfordern aber einen spezifischen Zugang – auch zu den Eltern.**

Wer als Fachkraft in der Sozialen Arbeit oder im Kontext der Schule mit Familien unterschiedlicher Herkunft zu tun hat, stellt bald fest, dass die gelernten herkömmlichen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen und Methoden als Basis professionellen Handelns nicht immer ausreichen. Vielmehr sind neben der sozialen Lage, die kulturellen Präzungen und migrationsbedingten Rahmenbedingungen der Zielgruppen zu beachten und für die soziale und pädagogische Arbeit hinreichend zu berücksichtigen. Insbesondere die türkeistämmigen Familien stehen im Fokus der Sozialen Arbeit, weil sie einerseits die größte Gruppe von Migrantinnen und Migranten darstellen und andererseits Fachkräfte auf Traditionen und Wertvorstellungen, Erziehungsstile, Erziehungsziele und Geschlechterrollen treffen, die ihnen scheinbar »fremd« sind.

Deshalb werden in folgendem Beitrag in erster Linie Familien aus der Türkei in den Fokus genommen und anhand zweier Fallbeispiele herausgearbeitet, wie die Soziale Arbeit mit der Zielgruppe aktiv werden kann. Zunächst wird kurz auf die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen eingegangen. Danach werden zwei Fallbeispiele vorgestellt, um den Unterschied zwischen Neuzuwanderern (hier Asylbewerberfamilie) und einer Arbeiterfamilie der dritten Generation deutlich zu machen. Zum Schluss werden konkrete Handlungsvorschläge formuliert, die pädagogische Konsequenzen beinhalten.

#### ■ Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen

Alle Kinder und Jugendlichen wachsen im Wesentlichen in den vier Lebenswelten Familie, Schule, Peergroup und Medienlandschaft auf. Diese vier Bezugspunkte stellen allerdings türkeistämmige

Jugendliche vor besonders widersprüchliche Erwartungen und Handlungsoptionen, die weiter unten vertieft werden. Das deutsche Schulsystem ist bekanntlich kaum in der Lage, soziale Unterschiede auszugleichen. Die Nachkommen der ehemaligen Arbeitsmigranten sind dadurch nachweislich benachteiligt. Sie machen seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse und verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss. Das liegt neben der Schulstruktur und wenig lernförderlichen Unterrichtsformen auch daran, dass in der Schule Werte wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbstreflexion (notwendigerweise) eine besondere Rolle spielen. Denn viele dieser Jugendlichen wachsen in Familienstrukturen auf, in denen Gehorsam, Unterordnung, Loyalität gegenüber der Familie den Alltag begleiten. Ihnen fehlt oft die Intimsphäre, die Heranwachsende in Deutschland benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu üben (wie bspw. ein eigenes Zimmer). Zusätzlich führen inkonsistente Erziehungsstile, die sie häufig in ihren Familien, aber auch in der Schule (unterschiedliche Lehrertypen) erleben, zu Irritationen und Orientierungslosigkeit.

Diese Widersprüchlichkeiten im Verhältnis von Schule und Familie, denen sich diese Jugendlichen gegenüber sehen, werden dadurch verschärft, dass ihre Eltern sowohl Loyalität gegenüber den traditionellen Werten als auch Erfolg in der Schule und später im Arbeitsleben erwarten (King 2009) – eine typische Erwartungshaltung von Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation gegenüber ihren Kindern. Dabei können die Eltern den Kindern kaum Hilfestellungen geben, auch weil sie traditionsbedingt die Erziehungs- und Bildungsverantwortung in großem Maße an die Schule abgeben. Insbesondere für Jungen und junge Männer

*Widersprüchlichkeiten im Verhältnis von Schule und Familie*

ergeben sich daraus strukturelle Konflikte in den Passungsverhältnissen von schulischer und familiärer Lebenswelt. Eine Gruppe von Bildungsforschern formulierte es folgendermaßen: »Für Kinder aus ›bildungsfernen‹ Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstiegs einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuweisungen von Erfolg und Misserfolg preiszugeben, oder sich den Anforderungen zu verweigern und ihnen die in den Peers und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegen zu halten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen.« (Grundmann u.a. 2008, S. 58)

Dieses Problem verschärft sich für türkeistämmige Jugendliche zusätzlich, denn sie leben sowohl mit sozialen Unterschieden aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit als auch mit kulturellen Unterschieden aufgrund der Migrationssituation. Für sie bestehen keine »vorgeprägten Laufbahnen«, an denen sie sich in Schule und Arbeitsmarkt orientieren könnten.

Sie fühlen sich nicht als Deutsche und nicht als Türken. Sie distanzieren sich in gewisser Hinsicht sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von der Familie und der traditionellen türkischen Community.

Nach dieser kurzen thematischen Einführung sollen die weiteren migrations- und kultursensiblen Ansätze anhand zweier Beispiele konkretisiert werden.

### ■ Zwei Fälle – zwei unterschiedliche Zugänge?

Die beiden hier dargestellten unterschiedlich gelagerten Fälle sollen aufzeigen, dass die sichere rechtliche Lage von Migrantinnen und Migranten entscheidend ist, um sozialpädagogisch handeln zu können. Bei etablierten Arbeiterfamilien der dritten Generation (Fall 1) ist die Intervention lediglich pädagogischer Natur und durch interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Schulung gut lösbar. Der zweite Fall macht deutlich, dass die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oft gar nicht aktiv werden können, weil ihr Zugang zur Zielgruppe politisch nicht vorgesehen beziehungsweise gewünscht ist.

#### Fall 1: Etablierte Jugendliche und deren Familien

Der 17-jährige *Umit* ist in Deutschland geboren, die Familie stammt ursprünglich aus der Türkei. Er ist mehrfach mit Gewalt-, Ladendiebstahl- und Drogen delikten straffällig geworden. Während der Bera-

tungsgespräche bei der Jugendgerichtshilfe stellt die zuständige Sozialpädagogin fest, dass *Umit* auch viele Probleme im Elternhaus hat, wie zum Beispiel die Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkoholprobleme des Vaters, beengte Wohnverhältnisse und Gewalt in der Familie. Nach reiflicher Überlegung und in Absprache mit *Umit* beschließt sie, ihren Klienten in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngruppe unterzubringen. Alle Vorgespräche mit *Umit* verlaufen positiv, weil er sein Elternhaus unbedingt verlassen möchte, um eigenverantwortlich und selbstständig sein Leben zu regeln. Die Sozialpädagogin bestärkt *Umit* darin und ermutigt ihn zu diesem Schritt. Allerdings ist die Zustimmung der erziehungsberechtigten Eltern erforderlich. Während des gemeinsamen Gesprächs mit der Pädagogin und den Eltern ist *Umit* sehr ruhig, er vermeidet den Augenkontakt zu beiden Elternteilen und blickt fortwährend zu Boden. Der Vater betont unermüdlich, dass sie als Eltern mit *Umit* keinerlei Probleme hätten und dass die Familie intakt sei. Er verstehe auch nicht, warum man ihm seinen Sohn wegnehmen und in ein Heim stecken *sozialarbeiterischer* wolle. Es gehe ihm zu Hause doch gut *Ansatz bei etablierten* und er bekomme alles, was er brauche. *Migrantenfamilien*

Die Pädagogin betont zwar, dass *Umit* eigenverantwortlich entschieden hat, in eine Wohngruppe zu gehen, findet aber beim Vater kein Gehör. Das Gespräch wird hitziger und für die Sozialpädagogin unproduktiv, weil die Eltern nicht verstehen wollen, dass es für *Umit* besser wäre, von zu Hause wegzukommen, um selbstständiger zu werden. Außerdem irritiert es sie, dass *Umit* sie im Gespräch nicht ansieht und jeden Blickkontakt vermeidet. Nach einer Weile wendet sie sich direkt an *Umit* und fragt ihn, ob er in eine Wohngruppe einziehen möchte, *Umit* verneint dies. Weiterhin mit gesenktem Blick sagt er, dass er sich zu Hause wohl fühle und keinerlei Probleme habe, auch nicht mit den Eltern. Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil *Umit* sich ganz anders verhält als in den Vorgesprächen. Er wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann sein Verhalten und seine Entscheidung nicht nachvollziehen.

Das Verhalten der Gesprächsbeteiligten kann in Umrissen wie folgt interpretiert werden: Für die Eltern, vor allem für den Vater, ist es von entscheidender Bedeutung, die Familie nach außen hin als intakt und funktionsfähig darzustellen. Das Verhalten des Jungen, der sich einer Behörde anvertraut und sich den Eltern gegenüber nicht loyal verhält, wird zwar verurteilt, aber in der Öffentlichkeit nicht thematisiert.

Der Sohn kennt diese Wünsche und Vorstellungen seiner Eltern. Seine Körpersprache (gesenkter Kopf, kein Blickkontakt mit den Eltern wäh-

rend des Gesprächs mit der Sozialpädagogin) ist eindeutig und zeigt, dass er in einem Dilemma steckt. Außerdem signalisiert er damit, dass er einen großen Fehler begangen hat. Als er begreift, dass dieser Spagat nicht gelingen kann, entscheidet er sich für die Loyalität seinen Eltern gegenüber. Das Streben eines jungen Mannes nach mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit ist für die deutschstämmige Sozialpädagogin eine Selbstverständlichkeit. Schließlich besteht ihr Auftrag als Pädagogin und Vertreterin der Institution darin, junge Menschen genau dazu zu ermuntern. Durch die Vorgespräche fühlt sie sich in ihrer Einschätzung bestärkt.

Überforderungstendenzen, Orientierungslosigkeit und Desintegration, ausgelöst durch verschärfte Individualisierungszwänge in einer modernen Gesellschaft, dienen in der sozialwissenschaftlichen Literatur als gängige Beschreibungen der Konflikte, unter denen alle Jugendlichen heute heranwachsen. Individualisierung geht einher mit zunehmender Freiheit aber auch abnehmender Sicherheit. Dabei wird betont, dass der Individualisierungsprozess für Jugendliche nur dann positive Züge hat, »wenn diese Ablösung von Bindungen nicht in ein Vakuum mündet, sondern durch Anerkennungen als moderne Form der Integration ersetzt werden. Desintegration zeigt sich deshalb gerade in einem Anerkennungs-vakuum; es ist ein Ausdruck emotionaler Desintegration, die verunsichernd wirken muss. Bleibt Anerkennung aus, kann leicht eine Entwicklung eintreten, die traditionelle Form der Integration durch Bindung wiederzubeleben« (Heitmeyer u. a. 1995, S. 59). Und für türkeistämmige Jugendliche stellen die Bindungen zur eigenethnischen Community einen bedeutsamen Orientierungspunkt dar, da die Chance, Anerkennung außerhalb dieses Kollektivs zu erfahren, ungewiss ist beziehungsweise als unwahrscheinlich eingeschätzt werden kann.

In Besprechungen zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen werden diese Zusammenhänge häufig übersehen. Hier kommen Lebens- und Erziehungskonzepte der Eltern zum Vorschein, die auf den ersten Blick nicht mit den Vorstellungen der Institutionen beziehungsweise der Fachkräfte kompatibel sind. Ein Perspektivenwechsel – Warum verhält sich der Vater oder der Sohn anders als erwartet? Warum betont der Vater, dass die Familie intakt ist? Warum senkt der Sohn den Blick? Welche Bedeutung messen Eltern und Kinder traditionellen Werten bei? Unter welchem (inneren) Druck steht der Sohn? etc. – würde den pädagogischen Fachkräften helfen, das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen sowie der Eltern besser zu verstehen.

### Fall 2: Jugendliche und die Familien in prekären Lagen

Die Eltern von *Anwar* sind Kurden und stammen ursprünglich aus dem kurdischen Teil der Türkei. Die Familie ist Ende 1990 über Istanbul, Griechenland, Italien und Österreich nach Nürnberg gekommen. Hier stellt die Familie einen Antrag auf Asyl und wird durch die gängige Praxis im Asylgesetzverfahren nach München verlegt. Auf der Flucht hatte die Familie zwei kleine Kinder dabei, *Anwar* (1993) und seine jüngere Schwester (1996) kommen in München auf die Welt. Im ersten Verfahren wird dem Antrag auf politisches Asyl nicht stattgegeben. Die gesamte Familie steht kurz vor der Abschiebung in die Türkei. Daraufhin taucht sie unter und lebt zwei Jahre lang in der Illegalität. In dieser Zeit können die Kinder keine Schule besuchen. Nachdem der Vater weitere Beweise vorlegen kann, dass er in der Türkei systematisch gefoltert wurde, wird der Familie Asyl gewährt.

#### *Das Leben im Asylbewerberwohnheim*

Die vierköpfige Familie wurde zwei Wochen nach ihrer Ankunft in Nürnberg in ein Asylbewerberwohnheim nach München verlegt. Der Freistaat Bayern ist dafür bekannt, im Umgang mit Asylbewerberinnen und -bewerbern rigide vorzugehen. So ist es beispielsweise das erste Bundesland, in dem den Betroffenen kein Geld aushändigt, sondern geldwerte Sachleistungen wie Lunchpakete angeboten werden. In ganz Deutschland ist es gängige Praxis, dass Asylbewerberinnen und -bewerber bis zum Abschluss ihres Verfahrens nicht arbeiten dürfen. Ein Verfahren durch mehrere Instanzen kann sich viele Jahre hinziehen. Außerdem dürfen die Asylbewerberinnen und -bewerber den Landkreis, in dem sie untergebracht sind, nicht verlassen, da sie sich ansonsten strafbar machen würden. In den ersten fünf Jahren musste die Familie unter diesen schwierigen Bedingungen leben.

*Anwar* kam in München im Asylbewerberheim auf die Welt. Die Mutter nahm weder während der Schwangerschaft noch bei der Geburt medizinische Hilfe in Anspruch. Die Geburt verlief trotzdem ohne größere Komplikationen. Die ersten Lebensjahre von *Anwar* waren davon geprägt, dass seine Eltern mit den Behörden um die Anerkennung als politische Flüchtlinge rangen. Die Unterlagen, die der Vater beibrachte, wurden entweder nicht anerkannt oder als nicht ausreichend betrachtet. In dieser Phase erlebte die Familie die Behörden als unkooperativ und ungerecht.

Auch das Leben im Wohnheim war nicht einfach. Die Familie lebte auf engstem Raum mit zwei kleinen Kindern und einem Baby. Bad und Sanitäranlagen

*keine Hilfen aufgrund des ungeklärten Rechtsstatus*

mussten mit den anderen Bewohnerinnen und Bewohnern des Heimes geteilt werden. Der Antrag auf eine größere und separate Wohneinheit wurde mit Verweis auf die Warteliste abgelehnt. Um die Lage etwas zu verbessern, begann der Vater illegal zu arbeiten, zunächst als Lagerarbeiter bei einem türkischen Gemüsehändler. Als er bei einer Polizeirazzia beinahe entdeckt wurde, quittierte er den Job. Die Arbeit tat dem Vater und der Familie nicht nur finanziell, sondern auch ideell gut, da er das Gefühl hatte, wieder gebraucht zu werden. Die Wut auf die deutschen Behörden wuchs in dieser Phase.

#### *Das Leben in der Illegalität*

Mit einem Gerichtsurteil begann die schwierigste Phase für die Familie. Nach mehr als fünf Jahren Aufenthalt im Asylbewerberwohnheim wurde der Antrag auf politisches Asyl abgelehnt. Mittlerweile war die Familie gewachsen, ein weiteres Kind war zur Welt gekommen. Die Familie tauchte unter und lebte nun bei Verwandten in der Nähe von München. Vor allem die älteren Geschwister von *Anwar* litten unter dieser Situation, weil sie nicht mehr in die Schule gehen konnten. Auch *Anwar* konnte nicht eingeschult werden. Mit zirka sieben Jahren sprach er kaum Deutsch, obwohl er in München geboren wurde. Die Erwachsenen lebten in stetiger Anspannung aus Angst, entdeckt zu werden. Um nicht aufzufallen, mussten sie öfter ihren Aufenthaltsort wechseln. Die zwei Jahre in der Illegalität prägten die

*Aufwachsen in der »Illegalität«* Familie: Es wuchs das Misstrauen gegen Nachbarn, Behörden und Bekannte, Ohnmacht und Hilflosigkeit gehörten zum Alltag. Nach zwei langen Jahren in der Illegalität wurde das Abschiebungsverfahren gegen die Familie aufgehoben und sie erfährt, dass sie gar nicht hätte untertauchen müssen, weil das Gerichtsurteil nicht rechtskräftig war. In der nächsten Instanz wurde dem Antrag des Vaters stattgegeben und die gesamte Familie erhielt eine offizielle Aufenthaltserlaubnis.

Aufgrund dieser Umstände wurde *Anwar* erst mit acht Jahren eingeschult. Er ist nicht nur der Älteste in der Klasse, sondern auch der Einzige, der keinen Kindergarten besucht hat. Aufgrund seiner schlechten Deutschkenntnisse hatte er Schwierigkeiten, Anschluss an die anderen Kinder zu bekommen. Trotzdem konnte er die Grundschule in der Regelzeit abschließen und später eine Hauptschule besuchen. Die Zeit in der Illegalität brachte auch für die Kinder große Einschnitte. Die zwei Älteren mussten abrupt von der Schule genommen werden und pausierten fast zwei Jahre. Die drei schulpflichtigen Kinder verloren dadurch den Anschluss. Nur das zweitälteste Kind, ein Mädchen, erwarb später den Hauptschulabschluss und wurde Friseurin. *Anwar*

und sein älterer Bruder verließen die Schule ohne Schulabschluss und erwarben keine Berufsausbildung. Das jüngste Kind schließlich erlangte später die Mittlere Reife.

### ■ Die Bedeutung von Sonderangeboten für Migrantenfamilien

Die Angebote, die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) aufgeführt werden, reichen vollkommen aus. Diese Angebote sind offen für alle Bevölkerungsschichten und können auch von Familien mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen werden. Dies ist allerdings nur etablierten Migrantinnen und Migranten möglich. Für *Anwar* und seine Familie kamen diese Angebote nicht in Betracht, solange sie in Deutschland illegal lebten und auf den Ausgang des Asylverfahrens warteten. In einem Beitrag von Christine Kugler wird allerdings festgestellt, »dass bei einem Ausländeranteil von 12% der 15- bis 18-Jährigen [...] bei der Sozialen Gruppenarbeit eine signifikante Überrepräsentanz und bei der Vollzeitpflege und der Heimerziehung eine signifikante Unterrepräsentanz der nichtdeutschen Jugendlichen festzustellen ist« (Kugler 2008, S. 44.). An dieser Stelle müsste die Frage beantwortet werden, warum bestimmte Angebote wie zum Beispiel soziale Trainingskurse im Unterschied zu anderen wie beispielsweise der Heimerziehung sehr gut angenommen werden. Da soziale Trainingskurse in aller Regel ambulante Maßnahmen auf richterliche Weisung sind, werden sie eher angenommen, weil die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden bei ihren Eltern bleiben und ein bis zwei Abendtermine in einer Einrichtung wahrnehmen müssen. Angebote hingegen, die auf große Probleme in Familien deuten können und langfristig sind, werden von Migrantenfamilien vermieden. Denn eine Fremdunterbringung in einem Heim lässt den Eindruck entstehen, dass die Familie nicht intakt ist und muss daher verhindert werden. Auf der anderen Seite kann eine Heimunterbringung, der vom Heranwachsenden zugestimmt werden muss, einen Loyalitätsbruch gegenüber den Eltern bedeuten und darauf hinweisen, dass die Eltern nicht in der Lage sind, ihren Kindern die entscheidenden Werte und Normen zu vermitteln.

Sobald die rechtliche Lage der Migrantinnen und Migranten geklärt ist, gibt es keine Unterschiede der sozialarbeiterischen Ansätze zwischen Etablierten und Neuzuwanderern, da Sprachbarrieren auch bei etablierten Familien durchaus häufig vorkommen. Mittlerweile gibt es zwar Ansätze, neuzugewanderte Migrantinnen und Migranten ansprechen, diese sind aber in der Regel an den Rechtsstatus der

Zielgruppe gekoppelt. Beispielweise richtet sich das Projekt »Die Förderung des sozialen Zusammenhalts durch Etablierung einer Willkommenskultur«, das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gefördert wird, an Migrantinnen und Migranten, die eine dauerhafte Bleibeperspektive haben (Schünemann u. a. 2014). Familien, die wie im Fallbeispiel dargestellt Asyl beantragen, gehören nicht zur Gruppe der politisch erwünschten Migrantinnen und Migranten (Huber 2014).

### ■ Konsequenzen für die Soziale Arbeit

Folgende (sozial-)pädagogische Konsequenzen lassen sich für die Praxis der Sozialen Arbeit ableiten.

**Elternkooperation und niederschwellige Angebote:** Das Hauptaugenmerk ist auf die Elternarbeit zu richten. Ohne die konkrete Unterstützung der Eltern kann wenig erreicht werden, weil die türkeistämmigen Familien anders organisiert sind (Toprak 2012). Beispielsweise sind Berufs- bzw. Schulentcheidungen keine individuellen Belange der Kinder, sondern werden in erster Linie von den Eltern vorgegeben. Hier ist es außerdem von großer Bedeutung, die Eltern als Kooperationspartner zu gewinnen, ohne ihnen das Bild zu vermitteln, in Erziehungsfragen versagt zu haben.

Elterntrainings sollen die Erziehungskompetenz erhöhen, denn der Erziehungsstil und die Art der Kommunikation und Interaktion zwischen den Familienmitgliedern sind wichtige Schutzfaktoren für die psychosoziale Entwicklung des Kindes (Marzinzik/Kluwe 2007). Die Erfahrungen in der Sozialen Arbeit zeigen, dass vor allem niederschwellig angelegte Trainings von Migrantinnen und Migranten angenommen werden und erfolgversprechend sind.

*Elternarbeit in Form von Elterntrainingsprogrammen*

Ausgehend von dem Grundgedanken, dass die meisten Eltern bemüht sind, ihre Kinder gut zu erziehen, ihnen dafür aber manchmal die nötigen Ressourcen und Kenntnisse fehlen, werden im Folgenden einige ausgewählte Elterntrainingsprogramme genannt. Diese bearbeiten mit den Eltern wichtige Themen der Erziehung unter Berücksichtigung der vorhandenen Fähigkeiten, Erfahrungen und des kulturellen Hintergrunds. In Deutschland am weitesten verbreitet sind diese Programme: »Starke Eltern – Starke Kinder«, »Triple P« (Positive Parenting Program) und »STEP« (Tschöpe-Scheffler 2005). Darüber hinaus gibt es verschiedene Programme, die gezielter mit Eltern aus bildungsbenachteiligten Milieus arbeiten, wie zum Beispiel »Eltern-AG« (Armbruster 2006) oder auch »ELTERN-TALK« (Ziesel/Ögütmen 2012).

**Ressourcenorientierte Arbeit:** In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert zu arbeiten. Das heißt nicht die Schwächen der Zielgruppe in den Vordergrund zu stellen, sondern ihre Stärken. Insbesondere die durchaus positiven Werte wie Solidarität und Loyalität können einen Ansatzpunkt bieten, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, ist es ferner sinnvoll, ihnen gute Vorbilder aus der eigenen Community aufzuzeigen. Gerade die beschriebenen Unsicherheiten beim Herauslösen aus den traditionellen Mustern fallen deutlich schwächer ins Gewicht, wenn es Erfolgsgeschichten gibt, an denen man sich orientieren kann.

*Werte der Migrantenfamilien*

**Interkulturelle Kompetenz:** Um die Migrantenjugendlichen und deren Eltern bei gezielten Erziehungsfragen adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte speziell geschult werden. Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der »interkulturellen Kompetenz« geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen.

**Interkulturelle Öffnung der Institutionen:** Die interkulturelle Ausrichtung von Institutionen wie Behörden, Schulen oder Jugendhilfeeinrichtungen ist in Anbetracht der genannten Zahlen von Menschen mit Migrationsgeschichte unausweichlich (Schünemann u. a. 2014). Was Interkulturelle Öffnung genau heißt, ist weniger bekannt, obwohl dieser Terminus seit vielen Jahren verwendet wird. Hubertus Schröer definiert ihn wie folgt: »Interkulturelle Öffnung wird zusammenfassend verstanden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von Lern- und Veränderungsprozessen von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird« (Schröer 2005, S. 16). Konkret bedeutet es, dass die Institutionen und Organisationen ihre Angebote an die sich verändernden Bevölkerungsgruppen anpassen müssen.

*Ziele der Institutionen*

Dass eine Öffnung nötig ist, impliziert, dass die Institutionen geschlossen sind. Das heißt sowohl auf Seiten der Institutionen, aber auch seitens der Migrantinnen und Migranten gibt es Hemmnisse, Hindernisse und Vorbehalte. Um diese abzubauen, muss auf vier Ebenen angesetzt werden, damit die Interkulturelle Öffnung erreicht werden kann.

- *Organisations- und Leitungsebene:* Die Leitung ist von der Interkulturellen Öffnung überzeugt und treibt sie voran. Die Interkulturelle Öffnung wird beispielsweise in das Leitbild der Institution oder Organisation aufgenommen.
- *Personalebene:* Hier werden nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sensibilisiert und geschult, sondern es wird auch gezielt Personal mit Migrationshintergrund akquiriert. In Stellenausschreibungen wird Interesse an Menschen mit Migrationshintergrund signalisiert.
- *Angebotsstruktur:* Die Angebote sind niederschwellig und werden mehrsprachig beworben. Die Akzeptanz wird verbessert, indem die Milieus oder Stadtteile aufgesucht werden.
- *Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen:* Die Partizipation und Expertise der Organisationen wie Kultur- oder Moscheevereine sind zwingend nötig, um eine gezielte und ganzheitliche Öffnung voranzutreiben.

## ■ Fazit

Wer migrationssensibel Kinder, Jugendliche und deren Familien schützen will, kommt nicht umhin, eine Brücke zu schlagen zwischen den traditionellen Werten der Migrantenfamilien und den Zielen der Institutionen. Die Vorbereitung spielt in diesem Zusammenhang für die pädagogische Arbeit eine nicht zu unterschätzende Rolle: Analog zu einem Architekten, der für die Konstruktion einer Brücke, die Distanz und Beschaffenheit beider (Ufer-)Seiten analysiert, bevor er mit der konkreten Arbeit beginnt. Die Stabilität der Verbindung ist bei Architekt und Pädagoge gleichermaßen von den vorbereiteten Arbeiten abhängig. Dabei soll nichts missverstanden werden: was dem Architekten das Gesetz der Schwerkraft, ist dem Pädagogen das deutsche Recht.

## ■ Literatur

- Armbruster, Meinrad (2006): Eltern-AG. Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien. Heidelberg.
- Grundmann, Matthias u.a.(2008): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden. S. 47-74.
- Heitmeyer, Wilhelm u.a. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim.

Huber, Bertold (2014): Gute Migranten – schlechte Migranten. In: Migration und Soziale Arbeit. Nr. 1. Weinheim/ Basel.

King, Vera (2009): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Angelika Henschel u.a. (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden. S. 333-346.

Kugler, Christine (2008): Kinderschutz in Migrantenfamilien – ein Thema für die Jugendhilfe? In: LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.), Jugendhilfe aktuell. Nr. 2. Münster.

Marzinik, Kordula; Kluwe, Sabine (2007): Stärkung der Erziehungskompetenz durch Elternkurse: Zur Wirksamkeit und Reichweite des Elterntrainings STEP. In: Prävention. Nr. 1.

Schröer, Hubertus (2008): Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen. Nr. 1. Weinheim/ Basel.

Schünemann, Gabriele u.a. (2014): Die Förderung des sozialen Zusammenhalts durch Etablierung einer Willkommenskultur. In: Migration und Soziale Arbeit. Nr. 1. Weinheim/ Basel.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen.

Toprak, Ahmet (2012): Unsere Ehre ist uns heilig. Muslimische Familien in Deutschland. Freiburg, Basel und Wien.

Ziesel, Elisabeth; Ögütmen, Hicran (2012): Miteinander austauschen – Gegenseitig verstehen. Das Projekt ELTERN TALK spricht die Bedürfnisse der Eltern an. In: Aktion Jugendschutz, Landesstelle Bayern e.V. (Hrsg.), Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention. München.

Prof. Dr. Ahmet Toprak  
 Fachhochschule Dortmund  
 Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften  
 Mail: ahmet.toprak@fh-dortmund.de

**Autor**

*Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Gruppenpädagogische und therapeutische Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensstörungen, insbesondere Dissozialität*