

Christian Büttner / Miriam Koschate

Westliche Psychologie gegen Jugendgewalt weltweit

Plädoyer für eine kultursensitive Anwendung

HSFK-REPORT 5/2003



© Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Adresse der Autoren:

HSFK • Leimenrode 29 • 60322 Frankfurt am Main

Telefon: (069) 95 91 04-0 • Fax: (069) 55 84 81

E-Mail: buettner@hsfk.de • Internet: <http://www.hsfk.de/pp>

ISBN: 3-933293-78-2

Euro 6,-

Zusammenfassung

Der kulturelle Kontext westlicher Industriegesellschaften diente lange Jahre stillschweigend als Voraussetzung nicht nur für die Hypothesenbildung und die Anlage der empirischen Forschungen zur Gewalt bei Kindern und Jugendlichen, er bildet im Allgemeinen auch die gedankliche Basis für die Konzeptionierung von Projekten zur Jugendhilfe in Ländern, denen Entwicklungszusammenarbeit angeboten wird. Diese Konzeptionierung und die praktischen Vorschläge für die Unterstützung Jugendlicher aus westeuropäischen Regionen wie auch Jugendlicher in Entwicklungsländern waren und sind von impliziten Annahmen eines westlichen Konzeptes „Kindheit“ und „Jugend“ getragen. Inzwischen hat sich jedoch herumgesprochen, dass Probleme in menschlichen Beziehungen kontextabhängig sind und auf Unterschiede in den geographischen Voraussetzungen und der historischen Entwicklung der jeweiligen sozialen Gemeinschaften zurückgehen.

Die entwicklungs- und sozialpsychologischen Überlegungen zu Kindheit und Jugend aus den westlichen Industrieländern sind deshalb nicht ohne weiteres auf Verhältnisse auf Länder und Kulturen übertragbar, in denen es diese Lebensphasen gemäß der westlichen Definition gar nicht gibt oder in der sie anders in den kulturellen Kontext eingebunden sind als in den Industrieländern. Und auch die Sozialwissenschaften, hier insbesondere die Psychologie, sind in einem langen wissenschaftsgeschichtlichen und spezifisch abendländischen Prozess entstanden.

Pädagogen, die in Jugendprojekten der Entwicklungszusammenarbeit oder der Friedensinitiativen arbeiten und deren Herkunft von den Bildungsinhalten westlich-wissenschaftlicher Konzepte geprägt ist, haben die Wurzeln dieser Denkweisen gewissermaßen mit der Muttermilch aufgenommen. Im Laufe der beruflichen Sozialisation haben sie nicht nur ein Werte- und Normensystem hervorgebracht oder begründet, sie sind auch Ursache des Verhältnisses verschiedener Professionen zueinander (z.B. des Verhältnisses von Psychologen zu Therapeuten, Pädagogen, Sozialarbeitern oder Konfliktschlichtern). Sich davon zu distanzieren erfordert ein Verständnis professioneller und interkultureller Arbeit, das die eigene Person eher als randständig lokalisiert, statt die eigenen (impliziten) Ideen als Mittelpunkt allen Denkens, Handelns und Entwerfens pädagogisch-psychologischer Strategien zu begreifen. Am deutlichsten – so zahlreiche Erfahrungen mit der Auseinandersetzung um kulturelle Kontexte – ist der ethnozentrische Anteil am Fühlen, Denken und Handeln in der Fremde zu spüren, dort nämlich entbehrt dieser Anteil des Rückhaltes, der normalerweise im eigenen Kulturkontext gegeben ist. Sich in eine Randposition zu begeben ist deshalb ausgesprochen viel verlangt, weil darin enthalten ist, die eigene Professionalität zurück zu stellen, zunächst selbst zu lernen und Erfahrungen – auch über die Begrenztheit der professionellen Identität aus der eigenen Herkunft – zu sammeln. In diesem Sinne scheint in der psychologischen Entwicklungszusammenarbeit ein Weg vielversprechend zu sein, den einheimischen Pädagogen den Rahmen für Trainings zum Umgang mit Gewalt zur Verfügung zu stellen, damit sie darin ihre eigenen Zugänge entwickeln können.

Folgende Empfehlungen lassen sich aus der Problemsicht von Entwicklungshelfern, Friedensinitiativen und exemplarischen Interviews mit GTZ-Mitarbeitern geben:

- Psychologische Konzepte nach dem Muster westlicher Industrienationen sollten bei Mitarbeitern von Organisationen aus Industrieländern als diejenige Grundlage wahrgenommen

und verstanden werden, die für die Verhältnisse der eigenen Herkunft erforscht, erdacht und überprüft wurden.

- In der Begegnung mit Einheimischen sollte vor dem Hintergrund dieser Haltung eine Begegnungskompetenz entwickelt und gefördert werden, die nach den Konzepten von Jugend in den jeweiligen Ländern fragt. Für eine derartige Annäherung könnten die Mitarbeiter bestenfalls den Rahmen bereitstellen, in dem ein Dialog darüber etabliert werden kann.
- Die Auseinandersetzung mit den fremden Erfahrungen von Jugend, Gewalt und Entwicklung sollte in die Frage münden, wo die Konzepte kompatibel und wo sie unvereinbar sind.
- Schließlich sollte die Fähigkeit gefördert werden, mit fremden Menschen Strategien für die Projekte zu entwickeln, die gemeinsam durchgeführt werden können. Es geht letzten Endes darum, wie der Druck, die wechselseitige Fremdheit zum Verschwinden zu bringen, in einen Respekt vor Andersartigkeit transformiert werden kann, der es dem einzelnen Mitarbeiter ermöglicht, bei den Jugendlichen als Fremder und als „Professioneller“ geachtet zu werden.

Kein Land kann darüber hinweg sehen, dass die globale Entwicklung die Menschen aller Länder und Kulturen im Laufe der Geschichte näher zusammengebracht hat und weiter zusammenbringen wird. Das bedeutet auch eine immer stärkere interkulturelle Konfrontation, von der nach wie vor unklar zu sein scheint, ob sie zu dem „Kampf der Kulturen“ führen wird, oder ob in ihr die Chance eines friedlichen Nebeneinander in wechselseitiger Befruchtung liegt.

Was die westliche Psychologie und Erziehungswissenschaft zu dem friedlichen Nebeneinander beitragen kann, liegt sicher nicht darin begründet, die „Segnungen“ psychologischer Forschung als „sanfte Kolonialisierung“ zu exportieren. Vielmehr müsste es darum gehen, die Gratwanderung der Auseinandersetzung mit dem, was man nun einmal an Wissen hat und verbreiten möchte, und dem, was in den fremden Verhältnissen gebraucht wird, zu beginnen. Hinzukommen müssen allerdings weitere interdisziplinäre Anstrengungen, die Vorbehalte praktischer Pädagogen gegen akademische Konzepte fremder Disziplinen zu überwinden. Dazu wäre aber ein Dialog vonnöten, der vor dem Einsatz engagierter Pädagogen oder wenigstens parallel dazu die Kommunikation ermöglicht, in der mit diesen Verschiedenheiten auf die Entwicklung der Konzepte hingearbeitet werden kann.

.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1.	Hoffnungsträger Jugendliche	3
2.	Psychologische Theorien und Konzepte zu Jugend, Gewalt und Bandenaktivitäten 6	
2. 1.	Jugend	7
2.2.	Aggression, Gewalt und Delinquenz	11
2.3.	Jugendbanden	18
2.4.	Prävention und Intervention: Psychologisch begründete Handlungsoptionen	20
3.	Die Interviews	25
3.1.	Anlage der Untersuchung	25
3.2.	Thema: Rahmenbedingungen (Interview 1)	28
3.3.	Thema: Fortbildung (Interview 2)	31
3.4.	Thema: Arbeit mit Jugendlichen (Interview 3)	34
4.	Vor der Psychologie: das nackte Überleben und die Lebensgrundlagen	39
4.1.	Lebensanforderungen an einheimische Jugendliche	39
4.2.	Entwicklungszusammenarbeit und pädagogische Professionalität	43
4.3.	Training der Trainer	45

Vorwort

In den letzten Jahren hat im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit das Thema Jugendförderung national und international an Bedeutung gewonnen. Dabei spielt der Bevölkerungsaspekt eine große Rolle – 50% der Bevölkerung in Entwicklungsländern sind unter 16 Jahren – aber auch die Überlegung, dass ohne die Potentiale der Jugendlichen für gesellschaftliche Zukunftssicherung keine nachhaltige soziale Entwicklung möglich ist. Die Jugendförderung bekommt somit zunehmend auch einen politischen Charakter und bezieht sich immer mehr auf strukturelle und komplexe Situationen. Auch die in der Praxis mittlerweile erprobten Ansätze von Jugendpolitikberatung bis hin zu praktischen Ansätzen wie Fortbildungen von Partnern in Nichtregierungsorganisationen und Peer-Education, werden immer anspruchsvoller, da es um die sensible und glaubwürdige Zusammenarbeit zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft geht.

Vor diesem kurz skizzierten Hintergrund rückt auch die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen der entsandten Experten stärker in den Blickpunkt. Den internationalen Mitarbeitern wird viel abverlangt hinsichtlich des Verständnisses für kulturelle Entwicklung, des sensiblen Umgangs mit komplexen und häufig nicht eindeutigen Strukturen, der Herstellung von Synergien und Multiplikationseffekten sowie des Empowerments von Kindern und Jugendlichen.

Ein wichtiges Thema sind dabei Phänomene verdeckter und manifester Gewalt und Aggressionen, sowie Angst vor aktuellen und zukünftigen Entwicklungen. Diese Themen in einem reflektierten und bewussten Umgang in die pädagogischen Konzepte der Arbeit mit Jugendlichen einzu beziehen ist für internationale und entsandte Mitarbeiter umso wichtiger, als sie vor Ort mit einer Vielzahl von nationalen Experten und Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten.

Die vorliegende Studie möchte diesen Fragen sowohl konzeptionell als auch handlungsorientiert nachgehen. Letzteres geschieht auf Grund von drei „Fallbeispielen“, die einen Einblick in die Fragen von Kompetenzentwicklung und personellem Umgang mit komplexen Herausforderungen in der Jugendförderung im jeweiligen kulturellen Zusammenhang aufzeigen. Die Studie stellt dabei keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern sie nimmt bewusst Begrenzungen und auch Beschränkungen in Kauf. Mehr als um Thesen und Verifizierungen geht es darum, Hypothesen zu Friedensinitiativen, Entwicklungszusammenarbeit und Jugendarbeit vor dem Hintergrund theoretischer und konzeptioneller Überlegungen zu entwickeln.

Wir bedanken uns bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die uns engagiert und offen geholfen haben, die zentralen Probleme darzustellen. Die Anonymität wird, soweit gewünscht, gewahrt.

Diese Studie ist zugleich Ausdruck der begonnenen Zusammenarbeit zwischen der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (Frankfurt) und der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Eschborn). Damit wird die im Jahr 2002 während der Eschborner Fachtage zum Thema „Friedenserziehung und Gewaltprävention“ aufgenommene Kooperation gefestigt und fortgeführt.

Prof. Dr. Christian Büttner
Projektleiter im Arbeitsbereich Konflikt-
psychologie/Friedenspädagogik der HSFK

Dr. Hans-Heiner Rudolph
Stellv. Abteilungsleiter „Gesundheit, Bil-
dung, Soziale Sicherung“

1. Hoffnungsträger Jugendliche

In der Diskussion um nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit hat eine Erkenntnis Bedeutung gewonnen, die für demokratische Gesellschaften schon lange handlungsleitend ist: Kinder und Jugendliche werden inzwischen auch in der Entwicklungszusammenarbeit als Hoffnungsträger für eine friedliche Zukunft sozialer Gemeinschaften gesehen: „Jugendliche sind offen für neue Erfahrungen, sicherlich offener als Erwachsene. Was bedeutet das an Potential für nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung? Als Thema formuliert: Nachhaltigkeit sichern durch Offenheit für neue Erfahrungen.“¹ Diese Erkenntnis ist auch von der Friedens- und Konfliktforschung aufgegriffen und im Zusammenhang mit Entwicklungszusammenarbeit diskutiert worden.²

Seit vielen Jahren existieren – initiiert von zahlreichen Organisationen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit – Projekte der Jugendarbeit, die auf die Lage der Jugendlichen in Entwicklungsländern in sehr vielfältiger Weise reagieren. Eine aktuelle Umfrage bei TZ-Projekten hat ergeben, dass von den Befragten vor Ort die Bedeutung der Jugendarbeit für Zukunft und Nachhaltigkeit sehr hoch eingeschätzt wird. Mädchen und Jungen seien von den Auswirkungen der lokalen Verhältnisse in besonderem Maße betroffen. Ihre Lebenssituation zeichne sich nicht gerade durch hoffnungsvoll stimmende Ausgangsvoraussetzungen aus. Dazu gehörten: „...geringe Schulbildung und mangelnde Berufsbildung, gesundheitliche Belastungen (mit dem Risiko von AIDS und von vorzeitigen Schwangerschaften bei Mädchen), soziale Entwurzelung (verbunden mit der Auflösung familiärer Strukturen und der Missachtung von Kinder- und Jugendrechten), erhöhte Gewaltbereitschaft, Überlastung durch körperliche Arbeit sowie mangelnder Zugang zu Möglichkeiten der Existenzgründung.“³

Die aus diesen Erfahrungen entwickelten Konzepte bestehen aus einzelnen Projektansätzen u. a. mit arbeitenden Kindern und Jugendlichen, mit Straßenkindern, mit ehemaligen Kindersoldaten und mit AIDS-Waisen. Als Ziele werden – im Einklang mit westlichen Bildungszielen – angegeben: die Verbesserung der Bildung und Ausbildung, die Unterstützung unternehmerischer Aktivitäten sowie die Verbesserung der Gesundheitsvorsorge und der AIDS- und Drogenprävention. Während bei solchen Projekten traditionelle Berufsbildungs- und Aufklärungsmaßnahmen im Vordergrund stehen, treffen sich bei Konzepten und Projektansätzen zur Gewaltprävention bei Jugendlichen pädagogische und politische Gedanken vornehmlich aus dem Bereich von westlichen Modellen ziviler bzw. gewaltfreier Konfliktverarbeitung, der peer-group-Mediation und der politischen Partizipation Jugendlicher. Bei dem Engagement in der Hilfe für ehemalige Kindersoldaten

1 Rudolph, Hans-Heiner, Perspektivenwechsel: Jugendliche als Träger nachhaltiger Entwicklung, Publikationsreihe Themenfeld „Jugend“, Nr. 6, Eschborn 1998, S.8; vgl. auch Hans-Heiner Rudolph, Youth in Development Cooperation, „Approaches and Prospects in the Thematic Area „Youth“, Publications Series Thematic Area „Youth“, No. 3, Eschborn 2001; Martina Fischer/Julie Tumler, Friedensförderung in Bosnien-Herzegowina. Ansätze der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit, Berlin (Berghof-Report Nr. 5) 2000.

2 Vgl. Stephanie Schell-Faucon, Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielrichtung, Eschborn 2001, S. 6; Siobhan McEvoy-Levy, Youth as social and political agents: issues in post-settlement peace building. – Notre Dame, Indiana (Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies) 2001.

3 Joanna Kotowski-Ziss, Lernen aus Erfahrung: Die Zielgruppe Jugend in der Technischen Zusammenarbeit, Publikationsreihe Themenfeld „Jugend“, Nr. 4, Eschborn 1997, S. 1.

schließlich geht es sowohl um die Nachsorge der meist traumatischen Erlebnisse als auch um zukunftsorientierte Reintegration und Förderung.⁴

Das Bild von Kindern und Jugendlichen als Hoffnungsträger geht in demokratischen Gesellschaften auf den besonderen Blick zurück, der seit etwa 200 Jahren mit wachsender Energie auf die Lebensphase Kindheit gerichtet wird. So hat sich z.B. in Deutschland eine Kindheits- und Jugendforschung etabliert, die sich in vielfältigen Facetten um ein Verständnis der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bemüht.⁵ Das im Vergleich zu früheren Jahrhunderten deutlich gestiegene Interesse an der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen⁶ ging Hand in Hand mit der Entwicklung der Zivilgesellschaften und – in der damit einhergehenden Distinktion von Kindern und Erwachsenen –⁷ den Anstrengungen, die Rechte von Kindern zu sichern und auszuweiten.

Wie in Deutschland ist auch in anderen westlichen Industrienationen das Phänomen Jugendgewalt keineswegs vollständig geklärt. Friedens- und Konfliktforscher entwickelten in diesem Zusammenhang zahlreiche Modelle zur Gewaltminderung und Gewaltprävention,⁸ wobei sie zwar Anleihen an pädagogische Modelle partizipativen, gewaltfreien und zivilgesellschaftlichen Handelns machte, weniger aber an Erkenntnissen und Modellvorstellungen akademisch-psychologischer Forschung zu Jugend und Gewalt. Gleichwohl gehen Einzelaspekte psychologischer Erkenntnisse in die friedenspädagogischen Konzepte ein, ohne dass sie entsprechend ausgewiesen oder theoretisch aufeinander bezogen wären. So hebt z.B. Schell-Faucon die Schwierigkeit hervor, dass bei Jugendlichen „Gewalthandlungen Aufmerksamkeit erregen“ und dadurch zu attraktiven Handlungsalternativen führten, „um sich Gehör zu schaffen“.⁹ Oder es wird aus Einzelerkenntnissen zur Moralentwicklung, die Ergebnis der Interaktionen von Menschen seien, geschlossen, man dürfe nicht „indoktrinieren“.¹⁰ Oder es wird in einem Satz von Ich-Stärkung, Ambiguitätstoleranz, Durchsetzungskraft und Zivilcourage gesprochen, ohne dass der situative Kontext Berücksichtigung fände, wie er etwa in der empirischen Forschung zur qualitativen Beurteilung ei-

4 Vgl. Peter Steudtner, Die soziale Eingliederung von Kindersoldaten. Konzepte und Erfahrungen aus Mosambik, Berghof-Report Nr. 6/2000.

5 Vgl. z.B. Manfred Markefka/Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied (Luchterhand) 1993; Dieter Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt (S. Fischer) 1987; Heiner Timmermann/Eva Wessela.(Hg.), Jugendforschung in Deutschland: eine Zwischenbilanz, Opladen (Leske & Budrich) 1999.

6 So enthält z.B. das dynamische Konzept von Kindheit, das auf den Psychohistoriker Lloyd deMause zurückgeht, in seinem Kern die These von der historisch wachsenden Fähigkeit der Erwachsenen, sich empathisch in die jeweils nachwachsende Generation – ihre eigenen Kinder – hineinversetzen zu können. Dies geschieht sowohl durch die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Bedingungen der eigenen Kindheit, als auch durch die Entwicklung der gesellschaftlichen Verarbeitung von Erkenntnissen über Kinder etwa durch Wissenschaft; vgl. Lloyd deMause, Hört ihr die Kinder weinen? Frankfurt (Suhrkamp) 1980, S. 15.

7 Dieter Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt (S. Fischer) 1987, S. 25.

8 Vgl. z.B. Günther Gugel/Uli Jäger, Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Voraussetzungen, Ansätze, Beispiele. Unter Mitarbeit von Christian Hörburger, Tübingen (Verein für Friedenspädagogik) 1999.

9 Schell-Faucon a.a.O. (Anm. 2), S.10.

10 Ebd. S. 11.

nes Konzepts, einer Theorie, einer Interpretation oder einer wissenschaftlich gestützten praktischen Schlussfolgerung zum Standard gehört.

Parallel zu den Bemühungen um die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in Entwicklungsländern hat sich eine Jugendarbeit entwickelt, in der es um die interkulturellen Probleme bei Jugendbegegnungen, um die Vorbereitung Jugendlicher auf den Aufenthalt im Ausland oder um gemeinsame Arbeitsprojekte Jugendlicher aus verschiedenen Ländern geht.¹¹ So spielte z.B. u.a. auch die Entfeindung in den Begegnungsprojekten deutscher und französischer Jugendlicher eine wesentliche Rolle (von der „Erbfeindschaft“ zur Verständigung).¹² Auf solche Erfahrungen interkultureller Jugendarbeit wird in den Konzepten zu Jugendprojekten in Entwicklungsländern weder in praktischer Hinsicht Bezug genommen, noch wird auf die theoretischen Auseinandersetzungen dazu rekuriert.¹³

An Darstellungen allgemeiner friedenspädagogischer und entwicklungspolitischer Strategien lässt sich ablesen, dass es ganz unterschiedlich begründete wissenschaftlich-psychologische Traditionen und Zielrichtungen gibt, deren Trennlinie oft weder hinreichend klar ist, noch deren gedankliche Ursprünge explizit formuliert sind: Ideen der akademischen Psychologie, der humanistischen Psychologie, der verschiedensten pädagogischen Theorieansätze und der Friedensarbeit. In konkrete Projektbeschreibungen von Jugendarbeit in Entwicklungsländern herrscht dagegen der Eindruck einer eher impliziten Psychologie und einer Norm- und Zielorientierung vor, die nicht oder nur sehr vage mit Theorien, Konzepten oder Befunden aus der akademischen Psychologie zu Gewalt bei Jugendlichen verbunden ist. Einzelaussagen zu psychologischen Annahmen scheinen unspezifisch und normativ in Vorstellungen einzugehen, was für die Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen in Entwicklungsländern zu geschehen habe und wie Fachkräfte dafür ausgebildet werden sollten.

Wir wollen nachfolgend genauer fragen, welche der spezifisch entwicklungs- und sozialpsychologischen Konzepte, wie sie in der akademischen Psychologie vermittelt werden, sich überhaupt für die Thematik Jugend und Gewalt eignen und ob sie für die Arbeit mit Jugendlichen vor Ort in der Projektarbeit der Entwicklungszusammenarbeit für relevant gehalten werden. Wir stellen sie nach den Themen gegliedert dar, die sich aus den Grundfragestellungen zu Jugend, Entwicklung und Gesellschaft und den speziellen Kompetenzen ergeben, die für die Jugendarbeit für bedeutsam gehalten werden. Auf die Forschungsergebnisse der kognitiv-entwicklungspsychologischen Psychologie¹⁴ gehen wir deshalb nicht ein, weil es uns erst einmal um die affektiven und sozialen Grundlagen von Jugendgewalt geht. Kognitionspsychologische Er-

11 Vgl. z.B. Henri Ménudier, *Das Deutsch-Französische Jugendwerk. Ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas*, Stuttgart 1991; TNS Emnid (Hg.), *40 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk. Repräsentativbefragung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland und Frankreich*, Bielefeld (Emnid) 2002; Helmholt Rademacher, *Spielend interkulturell lernen. Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen*, Berlin (VWB) 1991; Arbeitsgemeinschaft Entwicklungshilfe (Hg.), *Jugend im Vorfeld der Entwicklungshilfe. Drei Studien und Arbeitsberichte*, München (W.M. e.V.) 1967.

12 Vgl. Emnid ebd., S. 8 ff.

13 Vgl. z.B. Pascal Dibie/Christoph Wulf (Hg.), *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosozologie interkultureller Begegnungen*, Frankfurt/Main (Campus) 1999.

14 Wir verstehen hierunter z.B. die Forschungsergebnisse von Jean Piaget oder Lawrence Kohlberg.

kenntnisse scheinen uns dann hilfreich zu sein, wenn die Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen Ansatzpunkte für mentale Strategien bieten, wie sie etwa in der didaktischen Organisation schulischer Lern- und Bildungsprozesse unterstützt werden können. Uns geht es um die davor liegenden Lernerfahrungen, deren Vermittlung notwendig ist, um kognitiv organisierte und didaktisierte Lernverhältnisse auf der Grundlage von Vertrauen und Sicherheit überhaupt herstellen zu können.

Anhand von exemplarischen Telefoninterviews, die mit Mitarbeitern aus TZ-Projekten geführt wurden, wollen wir dann beschreiben, wie sich im Kontext mit anderen, in der Literatur berichteten Erfahrungen und Analysen der Kinder- und Jugendarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit Projekte vor Ort im Hinblick auf dieses Wissen gesehen und interpretiert und welche psychologischen Konzepte sich erkennen lassen bzw. explizit genannt werden. Wir gehen davon aus, dass die Interviews vor allem zur Veranschaulichung, nicht aber als repräsentativer Beleg für unsere Diskussion zu werten sind. Von diesen Interviews ausgehend geben wir im Kontext der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zu Jugend, Gewalt, Entwicklung und Frieden Hinweise für die formelle Fortbildung von Mitarbeitern¹⁵, die sich mit dem Problem Jugendgewalt in der Dritten Welt befassen.

2. Psychologische Theorien und Konzepte zu Jugend, Gewalt und Bandenaktivitäten

Gewalttätige Jugendliche stellen nicht nur ein Problem in Entwicklungsländern dar, sie fordern auch in den westlichen Industrieländern die Sozialwissenschaftler und die Praktiker heraus, sich immer wieder neu mit Ursachen und Reaktionen zu befassen. Während man hier vor allem den Einfluss von Medien und gewalttätigen Computerspielen auf Jugendliche beklagt, liegen die psychologischen Probleme in den Entwicklungsländern eher auf dem Gebiet der Bandenkriminalität in den Armenvierteln, der Nachkriegsgewalt in den sozialen Gemeinschaften oder der Problematik der Kindersoldaten.

In der wissenschaftlichen Psychologie wurden zwar Theorien und Modelle entwickelt, die das Phänomen Jugend unter verschiedenen Fragestellungen individueller Entwicklung betrachten und die die Entstehung von Aggression, Gewalt und Kriminalität aus dem Entwicklungs- und Sozialisationsverlauf von Kindern und Jugendlichen heraus zu erklären versuchen. Für das Thema Kindheit und Jugend „...außerhalb Europas und des angloamerikanischen Sprachraumes „...muss man davon ausgehen, dass es „...weitgehend eine terra incognita für die erziehungs- und sozialwissen-

15 Schell-Faucon unterscheidet zwischen verschiedenen Ebenen der Arbeit mit Jugendlichen (die „grass-root-Ebene: Aufbau und Stärkung von Beziehungen, die Planungsebene: Bildungsplanung und Curriculumentwicklung und die Durchführungsebene). Vor allem in der ersten Ebene überwiegen non-formelle Angebote im Rahmen einer Gemeinwesenarbeit. Es versteht sich von selbst, dass in allen drei Ebenen unterschiedliche Anforderungsprofile an Professionalität erwartet werden können; vgl. Schell-Faucon a.a.O. (Anm. 2), S. 7 f.

schaftliche Forschung in Deutschland ist“.¹⁶ In Entwicklungsländern ist eine solche wissenschaftlich-psychologische Diskussion lediglich für lateinamerikanische Lebensverhältnisse¹⁷ (die insbesondere auf die Situation der Straßenkinder und die Gesundheit eingeht),¹⁸ geführt worden. Für die aktuellen Kriegs- und Krisengebiete (z.B. afrikanische¹⁹ und asiatische Regionen²⁰, die Regionen des ehemaligen Jugoslawiens) fehlt eine solche Diskussion, sei es, dass dort Sozialwissenschaften generell wenig entwickelt sind, sei es, dass die Wissenschaftsgeschichte der westlichen Industrienationen einer spezifisch abendländischen Tradition folgt und folglich nur schwer oder gar keinen Eingang in Denk- und Handlungsentwürfe der Menschen vor Ort findet. Gleichwohl bilden die europäischen Konzepte von Psychologie, Kindheit und Jugend die Grundlage für die Konzeptionierung und Gestaltung von Projektarbeit für Gewalt bei Kindern und Jugendlichen in Entwicklungsländern, sodass i. F. einige zentrale Theorien und Modelle dazu vorgestellt werden sollen. Die Auswahl wurde nach den folgenden Kriterien getroffen: Es wurden erstens Theorien ausgewählt, die veränderbare Faktoren in Entwicklung und Sozialisation einbeziehen (was biologistische Theorieansätze ausschließt), und die zweitens ein handlungstheoretisches Potential beinhalten, das bei der Planung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen unumgänglich ist.²¹ Wir beginnen mit Theorien, die die Zielgruppe definitorisch bestimmen, zeichnen dann Ansätze nach, die zum Verständnis von aggressivem Verhalten beitragen und schließen theoretische Zugänge mit der Darstellung von Überlegungen zur Bandenbildung an.

2. 1. Jugend

Entwicklungsstufen und -aufgaben

Dem affektiven Aspekt des Themas Jugend bzw. Adoleszenz haben sich in der Psychologie vor allem Wissenschaftler mit psychoanalytischer Ausrichtung gewidmet. Grundannahmen bei diesem Ansatz sind zum einen, dass die psychologische Entwicklung einer Person in Stufen verläuft, die

16 Klaus Boehnke, Kindheit und Jugend in Lateinamerika, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grundert (Hg.), Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung, Opladen (Leske & Budrich) 2002, S. 203.

17 Vgl. z.B. Marie Langer, Von Wien bis Managua, Freiburg (Kore) 1986; Langer/Rodrigué.

18 Vgl. z.B. Manfred Liebel (Hg.), Arbeitende Kinder stärken: Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit, Frankfurt am Main (IKO-Verlag) 1998. Viele solcher Publikationen stammen von Mitarbeitern von Nicht-Regierungs-Organisationen wie z.B. terre des hommes oder medico international.

19 Schäfer schreibt dazu: „Man wird davon ausgehen müssen, dass es problematisch ist, mit einem abstrakt als universalistisch behaupteten Gegenstandsverständnis von Kindheit, Entwicklung und Persönlichkeit sowie mit jener pädagogischen Idee der Beeinflussbarkeit und Verantwortbarkeit von Entwicklung, wie sie im 18. Jahrhundert in Europa entwickelt wurde, an die Betrachtung fremder Kulturen heranzugehen“, Alfred Schäfer, Kindheit und Jugend in Afrika, in: Krüger/Grundert a.a.O. (Anm. 16), S. 432.

20 Vgl. Andreas Helmke/Hermann-Günter Hesse, Kindheit und Jugend in Asien, in: Krüger/Grundert a.a.O. (Anm. 16), S. 439-471.

21 Unter Handlungstheorien verstehen wir die wissenschaftlichen Überlegungen und Konzepte, die sich explizit auf die Frage beziehen, wie sich analytisch gewonnen Erkenntnisse in konkrete Interventionen umsetzen und evaluieren lassen (vgl. z.B. Hans-Georg Trescher, Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz (Matthias-Grünwald-Verlag) 1993, S. 167-204).

durch die Entwicklung sexueller Triebe und deren Kontrolle bestimmt werden. Auf jeder dieser Stufen wird die Person mit neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Diese Aufgaben stellen sich aufgrund (1) der physiologischen Reifungsprozesse (z.B. die Akzeptanz des eigenen Körpers), (2) der gesellschaftlichen Erwartungen (z.B. das Ergreifen eines Berufes) und (3) der eigenen Ziele und Werte (z.B. unabhängig werden).

Während der Adoleszenz setzt die psychosexuelle Entwicklung der Jugendlichen (Pubertät) Energien frei, die kontrolliert werden müssen. Sie führen zu einer Zunahme an Impulsivität, Aggressivität und Neugier. Das durch die körperliche Reifung ausgelöste Ungleichgewicht zwischen Trieben und inneren Kontrollmechanismen führt zu inneren Konflikten, die je nach Intensität mehr oder weniger große Ängste auslösen können. Die Aufgabe der Jugendlichen ist es nun, Kontrolle über ihre Triebenergien und dadurch eine Ich-Stärkung zu erlangen. Um dies zu bewerkstelligen, kann der Jugendliche neben dem Erhalt seines Potentials bereits vorhandene Abwehrmechanismen, wie z.B. die Umlenkung der Energien auf gesellschaftlich gebilligte Aktivitäten und Ziele, einsetzen. Zusätzlich kann er auch neue Formen der Impulskontrolle lernen, wie etwa die ausschließliche Beschäftigung mit den eigenen Triebwünschen in Gedankenspielen. Wird diese Aufgabe jedoch nicht bewältigt, dann fällt der Jugendliche auf eine frühere Entwicklungsstufe zurück.²²

Jugendliche werden normalerweise als körperlich und geistig imstande gesehen, selbstständig zu werden und nach und nach auch an den politischen Prozessen ihrer Lebensumgebung Anteil nehmen. Der Weg dazu führt über den Versuch der Ablösung des Jugendlichen von seiner Familie und die Anlehnung an die Gruppe der Gleichaltrigen, die für ihn zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Eltern verlieren in dem Maße an Einfluss, wie Freunde und andere Autoritäten an Einfluss gewinnen. Der Jugendliche hat die Aufgabe und die Chance, sich in den neuen sozialen Feldern seine eigene Identität aufzubauen.

Veränderung der Identität

Ausgehend von diesen psychoanalytischen Grundannahmen wurde von Erik H. Erikson der psychosoziale Ansatz entwickelt.²³ Die Hauptthese seines Ansatzes ist, dass jede Entwicklungsstufe eine „Krise“ im Sinne einer die Entwicklung entscheidenden Periode mit sich bringt. Die Zeitspanne der Krise ist sowohl durch eine erhöhte Verletzlichkeit der Person, als auch durch ein erhöhtes Wachstumspotential im umfassenden Sinne gekennzeichnet. Die „Krise“ ist überstanden, wenn die Person die ihr gestellte Entwicklungsaufgabe gelöst hat.

Während der Pubertät befindet sich laut Erikson der Jugendliche in einer Krise zwischen Identität und Identitätsdiffusion. Er muss die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer bin ich nicht?“ für sich beantworten, um ein „Gefühl der inneren Einheit“ zu erlangen. Der Aufbau einer Ich-Identität ist – so gesehen – die wichtigste Entwicklungsaufgabe überhaupt, denn nur so kann die Person sich in der Erwachsenenwelt orientieren und eigene Werte und seine Position in der Gesellschaft finden.

22 Vgl. Anna Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, München (Kindler) 1958; dies., *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*, Stuttgart (Huber) 1971; Hanns Martin Trautner, *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Göttingen (Hogrefe) 1997.

23 Vgl. Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1973.

Wenn keine kohärente Identität entwickelt werden kann, kommt es zu einer so genannten Identitätsdiffusion, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Person unfähig zu intimen Beziehungen, lustlos und unkonzentriert ist.

Die Thematik der Identitätsfindung wurde von James E. Marcia aufgegriffen, der aufgrund seiner Untersuchungen zwischen vier Formen des Identitätsstatus unterscheidet:

- 1) Diffuse Identität: Eine Person mit einer diffusen Identität hat ein niedriges Selbstwertgefühl, ist impulsiv und zieht sich von anderen zurück, da sie sich vor allem von den Eltern unverstanden fühlt. Die Person hat sich noch nicht auf einen Beruf und eigene Werte festgelegt.
- 2) Moratorium: Das Moratorium ist eine Übergangsphase, in der sich der Jugendliche noch nicht über seine Werte klar ist, aber sich schon damit auseinandersetzt. Er ist fähig zu tiefen Bindungen und sucht sie auch.
- 3) Übernommene Identität: Insbesondere bei autoritären Eltern kommt es dazu, dass ein Jugendlicher sich auf die Werte und Zukunftsvorstellungen der Eltern festlegt, ohne sich damit eigenständig auseinandergesetzt zu haben.
- 4) Erarbeitete Identität: Eine Person mit einer erarbeiteten Identität hat sich seine Werte und seinen Beruf selbst ausgewählt und zeichnet sich durch ein hohes Selbstwertgefühl, die Fähigkeit zu tiefen Beziehungen und eine innere Stärke aus.²⁴

Im Allgemeinen scheint die Adoleszenz eine Phase voller Veränderungen und Konflikte, aber auch Chancen zu sein, in der Normen, Werte und Einstellungen erworben und weiterentwickelt werden. Dies birgt allerdings auch Gefahren, da die externe Kontrolle durch die Eltern abnimmt und gleichzeitig die individuellen körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten zunehmen. So lange die eigenen Normen, Werte und Einstellungen sich noch nicht gebildet haben, ist der Einfluss der neuen Bezugsgruppe der Gleichaltrigen besonders groß.

Bindung an die Eltern

Bindungstheorien betrachten vornehmlich die Beziehungsmuster, die sich in der frühesten Entwicklungsphase zwischen dem Säugling/Kleinkind und seinen Bezugspersonen, hier vor allem seiner Mutter, herausgebildet haben.²⁵ Die Grundannahme dieser Theorien ist, dass die Erfahrungen, die in diesen frühen Beziehungen gemacht werden, mitbestimmen, wie sich die Person später in Beziehungen verhält, zu welcher emotionalen Offenheit sie fähig ist, und wie kohärent die Beziehung zwischen ihren Gedanken und Emotionen ist. Die Wirkung der frühen Bindungsmuster äußert sich dann später vor allem in der Fähigkeit oder Unfähigkeit, enge und verlässliche Beziehungen eingehen und in belastenden Situationen zielgerichtet handeln zu können.

24 Zit. nach Rolf Oerter/Eva Dreher, *Jugendalter*, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim (Psychologie Verlagsunion) 1998, S. 353.

25 Vgl. z.B. Peter Zimmermann, *Bindung im Jugendalter: Entwicklung und Umgang mit aktuellen Anforderungen*, Universität Regensburg (Diss.) 1994; Karl Heinz Brisch, *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*, Stuttgart (Klett) 1999.

Als Bindung wird die Disposition bezeichnet, Kontakt und Nähe zu einer bestimmten Person zu suchen. Dabei sind Verhaltensweisen ausschlaggebend, die Schutz und Sicherheit in Belastungssituationen geben. Das Kleinkind schreit, klammert und folgt der Mutter, woraufhin die Mutter das Kleinkind auf den Arm nimmt, es tröstet und streichelt. Reagiert die Mutter auf die Bedürfnisse des Kindes angemessen, dann kommt es zu einer sogenannten „sicheren Bindung“. In verschiedenen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass Kinder/Jugendliche/Erwachsene, die als Kleinkind eine sichere Bindung zu ihrer Hauptbezugsperson hatten, später sozial kompetent, ich-flexibel und konfliktlösungsfähig waren. Reagiert die Mutter hingegen gar nicht oder nur unregelmäßig auf die Bedürfnisse des Kindes, dann kann es zu einer „unsicher-vermeidenden“ bzw. „unsicher-ambivalenten“ Bindung kommen. Dies wirkt sich auch auf alle späteren Beziehungen, sei es zu Gleichaltrigen, zu Sexualpartnern oder zu Gruppen und Institutionen, aus.²⁶

Aus psychoanalytischer Sicht kann die abrupte Trennung von einer Bindungsperson während der Kindheit zu einem emotionalen Trauma führen.²⁷ Abwehrstrukturen, die helfen, die Reizüberflutung einzudämmen, können nicht aufgebaut werden oder brechen zusammen, sodass das Kind die Flut an Reizen von innen und außen nicht mehr bewältigen kann. Fällt die äußere Struktur vollends weg, kann das Kind keine innere Struktur bilden, die ihm hilft übermäßige Reize abzuwehren und innere Erregungen zu einem erlebbaren Wunsch zu formen. Die „verlorengegangene“ Bezugsperson wird idealisiert und internalisiert. Um sich die Trennung erklären zu können, nimmt das Kind an, dass es „schlecht war“ und es daher „verdient“, so bestraft zu werden. Diese Haltung entwickelt sich zu einem emotionalen Schema, das sich in weiteren Beziehungen (z.B. zu den Pflegeeltern oder Pädagogen) wiederholt. Das Kind verhält sich „schlecht“ und fühlt sich in seiner ursprünglichen Einstellung bestätigt, wenn es von den neuen Bezugspersonen dann auch als ungehorsam wahrgenommen wird. So entsteht ein Negativ-Kreislauf, der nur schwer durchbrochen werden kann.

Jugendkultur

Die Erwartungen der Gesellschaft an Jugendliche sind andere als an Kinder. Da jedoch die Erwachsenenwelt oft auch andere Erwartungen an die Jugendlichen hat als die gleichaltrigen Freunde, kann es zu Konflikten mit den Eltern kommen.²⁸ Die größere Unabhängigkeit von den Eltern, auch in ökonomischer Hinsicht, ermöglicht es nun dem Jugendlichen, sich den Wünschen der Erwachsenen entgegenzustellen und an Jugendkulturen teilzunehmen.

Für die Identitätsfindung im Rahmen einer neuen eigenen Orientierung ist die wichtigste Aufgabe des Jugendalters, sich von der Familie und dem Einfluss der Eltern zu lösen, um sich eigene Werte und Einstellungen erarbeiten zu können und auch ökonomisch unabhängig zu werden. Meist

26 Vgl. M. D. S. Ainsworth/M.C. Blehar/E. Waters/S. Wall, Patterns of attachment. A psychological Study of the strange situation, Hillsdale (Erlbaum) 1978.

27 Vgl. Hans-Georg Trescher/Urte Finger-Trescher, Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur, in: Urte Finger-Trescher/Hans-Georg Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum, Mainz (Mathias-Grünwald) 1992, S. 90-116.

28 Vgl. Klaus-Jürgen Bruder/Walter Schurian, Jugendliche, in: Georg Hörmann(Hg.), Handbuch der psychosozialen Intervention, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1988.

ist die Gruppe der Gleichaltrigen bei diesem Übergang von großer Bedeutung. Aus diesem Zusammenhang lässt sich das Phänomen der jugendlichen Subkulturen ableiten, die häufig der Erwachsenenkultur entgegengerichtet sind (z.B. Punks). Eigene Normen werden geschaffen, die von den Erwachsenen oft als „rebellisch“ gesehen werden und zu (von den Jugendlichen provozierte) Ablehnung führen. Auch andere Merkmale wie Musik, Kleidung und Sprache sind den jeweiligen Subkulturen eigen. So wird es für viele Jugendliche einfacher, sich von der vorgegebenen Kultur der Eltern und der Gesellschaft zu lösen, wenn sie Identifikationsmöglichkeiten mit kulturellen Normen haben, die sich grundsätzlich von denen ihrer Herkunft unterscheiden. Ethnopschoanalytische Ansätze sehen dies als Chance für die Gesellschaft, sich zu entwickeln, da durch die Jugendlichen neue Perspektiven aufgezeigt werden.²⁹

Allerdings bilden einige Subkulturen auch Normen, die destruktiv sind und die Jugendlichen dazu veranlassen, delinquent im Sinne eines Normenverstosses zu handeln. Dies geschieht vor allem dann, wenn einzelne Jugendliche in solchen delinquenten Gruppierungen ihre einzige Alternative sehen, weil sie nur dort glauben, Anerkennung zu gewinnen („Wenn ich schon als böse und kriminell gelte, dann möchte ich wenigstens ein guter und erfolgreicher Krimineller sein“).

2.2. Aggression, Gewalt und Delinquenz

Was versteht man unter Aggression, Gewalt und Delinquenz?

Eine Aktivität wird dann als Aggression definiert, „wenn von der handelnden Person versucht wird, einer anderen Person körperlichen Schaden oder physischen Schmerz zuzufügen, und wenn das Opfer gleichzeitig danach strebt, eine solche Behandlung zu vermeiden“.³⁰ Des Weiteren werden unterschiedliche Formen von Aggression unterschieden. Aggression kann dazu genutzt werden, sich gegen einen Angreifer zu verteidigen oder gezielt eine andere Person anzugreifen. Aggression kann vollkommen unprovokiert sein und instrumentell genutzt werden, um anderen Schaden zuzufügen oder sich selbst einen Vorteil zu verschaffen, aber auch provoziert worden sein und als Mittel für Vergeltung eingesetzt werden. Ärger, negative Erfahrungen und Frustration können impulsive Aggression hervorrufen. Schließlich lässt sich noch physische Aggression von symbolischer (verbaler) Aggression unterscheiden.

Für „Gewalt“ hingegen gibt es keine einheitliche Definition. Unter Gewalt wird meist eine extreme Form von Aggression verstanden, die vor allem nutzenorientiert eingesetzt wird. So wird Gewalt häufig mit instrumenteller Aggression gleichgesetzt. Eine andere Definition sieht Gewalt als eine Beeinflussung von Menschen, die deren somatische und geistige Verwirklichung einschränkt, und so mit „Machtausübung“, „Feindseligkeit“ und „Diskriminierung“ assoziieren lässt. Zudem lässt sich zwischen personaler Gewalt, d.h. Gewalt, die von einem identifizierbaren Akteur

29 Vgl. Mario Erdheim, *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*, Frankfurt (Suhrkamp) 1982.

30 Zillmann, Dolf, *Hostility and aggression*, Hillsdale (Lawrence Erlbaum) 1979, S. 33.

ausgeführt wird, und struktureller Gewalt unterscheiden, also Gewalt, die nicht von einem bestimmten Täter stammt, sondern durch Gesetze o.ä. entsteht.³¹

Unter Jugendlichen ist symbolische Aggression weit häufiger zu finden als physische. Allerdings konnte in den letzten Jahren ein Anstieg an physischer Aggression, vor allem in Schulen, festgestellt werden, die aber häufig impulsiv bzw. provoziert ist. Jugendbanden hingegen setzen Aggression meist instrumentell, d.h. zielgerichtet, ein. Wenn dabei illegale Handlungen vollzogen werden, dann spricht man von „Delinquenz“.

Die zahlreichen Versuche vor allem in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, den Gewaltbegriff operational und analytisch zu fassen, haben nicht zu einer befriedigenden Vereinheitlichung führen können.³² Das mag u.a. auch daran liegen, dass eine empirisch-analytische Perspektive andere Anforderungen an einen Gewaltbegriff hat, als eine handlungstheoretische. Während erstere am „reinen Phänomen“ interessiert ist, muss letztere vor allem den Kontext berücksichtigen. Besonders deutlich lässt sich das bei der – jahrzehntelang letztlich fruchtlos geführten – Diskussion um mediale Gewalt nachvollziehen.³³ Wir werden uns i.F. auf die handlungstheoretischen Erkenntnisse beziehen, weil gerade diese für die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind.

Das Lernen von Regeln und Normen

Elterliche, aber auch gesellschaftliche Erziehung wird häufig durch festgelegte Regeln, die bei Überschreitung mit unangenehmen Konsequenzen gekoppelt sind, realisiert. Bestrafung und Abschreckung sind in den meisten Gesellschaften Hauptbestandteile des Lernens von Regeln und Normen, unabhängig davon, ob ein Lernerfolg aufgrund dieser Erziehungshaltung festgestellt wird oder nicht.

Lerntheoretische Erkenntnisse zeigen jedoch, dass Bestrafung und Abschreckung oft nicht wirksam gestaltet sind.³⁴ So wird zum Beispiel Bestrafung, die zeitverzögert eintritt, von dem Akteur nicht mehr mit dem eigentlichen Verhalten verknüpft. Häufig kommt der Täter sogar unbestraft davon, was den erwarteten Effekt zunichte macht. Des Weiteren sind Bestrafung, aber auch Abschreckung, wesentlich wirksamer, wenn mit einer relativ hohen Strafe begonnen wird, und nicht erst bei wiederholtem Übertreten der Regeln die Strafen ansteigen, wie es in unserem Rechtssystem meist gehandhabt wird.

31 Vgl. Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Reinbek (rororo) 1975.

32 Vgl. Amélie Mummendey/Volker Linneweber/Gabi Löschper, Actor or victim of aggression: Divergent perspectives – divergent evaluations, in: European Journal of Social Psychology, Nr. 14/1984, S. 297-311; Friedhelm Neidhardt, Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs, in: Bundeskriminalamt (Hg.), Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff, Wiesbaden 1986, Bd 1., S. 109-147; Wilhelm Kempf, Aggression, Gewalt und Gewaltfreiheit, <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/245>.

33 Vgl. z.B. Michael Kunczik, Gewalt und Medien, Köln (Böhlau) 1998.

34 Michael Domjan, The principles of learning and behaviour. Pacific Grove, (CA: Brooks/Cole) 1998.

Bei aggressiven Kindern konnte festgestellt werden, dass deren Eltern ein inkonsistentes Belohnungs- und Bestrafungsverhalten zeigen³⁵. Dies führt dazu, dass die Kinder nicht genau wissen, was sie eigentlich dürfen und was verboten ist. Im Gegensatz zu ihrem negativen Verhalten wird das von ihnen gezeigte positive Verhalten kaum beachtet und schon gar nicht belohnt. Lerntheoretiker jedoch betonen, dass die Belohnung von positivem Verhalten meist effektiver ist, um positives Verhalten zu erzeugen, als Bestrafung von negativem Verhalten. Bei Bestrafung kann zusätzlich das Dilemma entstehen, dass das Kind/der Jugendliche auf der Suche nach Aufmerksamkeit die Strafe nicht als unangenehm, sondern sogar als angenehm auffasst, sodass negatives Verhalten als Beachtung sogar verstärkt wird.

Unklare mehrdeutige Regeln führen dazu, dass das Kind/der Jugendliche lernt, wie man die Regeln umgehen kann, nicht aber, sich an die Regeln selbst zu halten. Dies ist auch häufig ein Problem, das durch Interaktionspartner eines Kindes/Jugendlichen entsteht, die sehr unterschiedlich auf abweichendes Verhalten reagieren (Aktivitäten, die zum Beispiel in der Schule sanktioniert werden, werden zuhause nicht bestraft). In vielen Familien sind sich auch die Eltern oft nicht einig,

Lerntheoretische Prinzipien gelten als kulturübergreifend, nicht aber die Erfolgsmaßstäbe. Hier sind allerdings nicht die lerntheoretischen Prinzipien gemeint, die im Zusammenhang mit kognitiven psychischen Prozessen untersucht worden sind. Vielmehr geht es um die Lernzusammenhänge, die die affektive Ebene menschlichen Denkens und Handelns betreffen und die in den Regeln und Normen sozialer Gemeinschaften festgeschrieben sind. Diese Regeln und Normen in verschiedenen Kulturen sind sehr unterschiedlich. Aber auch die Erziehungsmethoden sind nicht einheitlich. Es ist außerordentlich schwer, im Detail zu untersuchen, welche Lernstrategien wo und wann zum Erfolg führen und welche nicht, wenn die Erfolgskontrolle kultur-, d.h. kontextabhängig ist.

Die Macht der Vorbilder

Verhalten wird nicht nur durch eigene Erfahrungen gelernt, sondern vor allem auch durch die Nachahmung von Verhalten, das Personen zeigen, die von sozialer Bedeutung sind. Diese Form von Lernen ermöglicht, sehr viel schneller Verhalten anzueignen. Um durch Beobachtung zu lernen, muss der Beobachter jedoch erst seine Aufmerksamkeit auf die andere Person und deren Verhalten richten. Auf welche Person man achtet, hängt u.a. von deren Attraktivität ab. Des Weiteren wird hauptsächlich Verhalten beobachtet, das für den Beobachter bedeutsam, also informativ für sozial relevantes Verhalten ist. Aber auch Merkmale des Beobachters, wie dessen Vorerfahrung, Erwartungen und emotionale Lage, sind relevant.

Die beobachteten Handlungsabläufe müssen als nächstes in bildliche oder sprachliche Symbole umgewandelt werden, damit sie im Gedächtnis gespeichert werden können. Das konkrete Verhalten hängt von den Fähigkeiten und den Übungsmöglichkeiten des Beobachters ab. Zudem ist die Motivation von Bedeutung. Diese wird u.a. davon beeinflusst, ob die beobachtete Person für ihr

35 Hans Werner Bierhoff/Ulrich Wagner, Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart (Kohlhammer) 1998.

Verhalten belohnt oder bestraft wurde³⁶ (z.B. ob sie sozial anerkannt ist, und zwar sowohl als positives Vorbild als auch als konter-positives Vorbild gegen eine gesellschaftlich Norm wie z.B. bei „berühmten“ Kriminellen).

Kinder orientieren sich hauptsächlich an dem Verhalten der eigenen Eltern, aber auch dem der Geschwister. Ältere Kinder imitieren das Verhalten von Klassenkameraden, aber auch zunehmend von fiktiven Personen aus den Medien. Der Einfluss der Medien wirkt sich insofern auf Jugendliche aus, als sie ihre „Idole“ aus den Bereichen Musik und Film/Fernsehen wählen und deren Verhalten nachahmen. Dennoch haben Jugendliche aus dem Umfeld, vor allem etwas ältere, eine bestimmendere Vorbildfunktion. Was gerade als „cool“ gilt, wird imitiert. Dies kann sowohl prosoziales als auch im Sinne von Erwachsenen unerwünschtes Verhalten (z.B. Rauchen, Diebstahl) hervorgerufen.

Die Prinzipien des „Nachahmungslernens“, auch „Modelllernen“ genannt, gelten als universell, d.h. sie werden für kulturunabhängig gehalten. Allerdings ist sowohl die Auswahl der Vorbilder als auch die Wahl, welches Verhalten in die Aufmerksamkeit der Jugendlichen gerät, abhängig von kulturellen Gegebenheiten. Die Möglichkeiten, das beobachtete Verhalten einzuüben, sind hierbei je nach individueller Vorgeschichte eines Jugendlichen in unterschiedlichem Maße vorhanden.

Die Beurteilung der Absichten anderer

Aggressives Verhalten ist in vielen Fällen eine Reaktion auf das (provokative) Verhalten anderer. Wann wird ein Verhalten als provokativ angesehen? Ein wichtiges Beurteilungskriterium ist die Zuschreibung von Verantwortlichkeit, d.h. ob die Person absichtlich so gehandelt hat und ob sie es hätte vermeiden können. Dazu muss jedoch das Verhalten anderer erst einmal in einem bestimmten sozialen Kontext beurteilt werden (meist mittelschichtorientierte Normensysteme). Eine Grundannahme dieser Theorie³⁷ ist, dass alle Menschen versuchen, das Verhalten anderer Personen zu erklären. Es ist wichtig zu wissen, warum andere Menschen sich in einer bestimmten Weise verhalten, um einzuschätzen, wie sie sich in Zukunft verhalten werden, sodass man dann angemessen reagieren kann. Dabei konnte festgestellt werden, dass Menschen dazu tendieren, das eigene Verhalten als von der Situation stark beeinflusst wahrzunehmen, das Verhalten anderer jedoch auf deren stabile Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen.³⁸

Auffallend aggressive Personen interpretierten Situationen, die nicht eindeutig sind, als aggressiv. Wenn zum Beispiel an der Kasse eines Supermarktes der Hintermann dem Vordermann mit dem Einkaufswagen in die Beine fährt, dann interpretieren die meisten Menschen dies eher als ein Versehen, vor allem wenn der Hintermann sich sofort dafür entschuldigt. Aggressive Menschen hingegen tendieren in dieser Situation dazu, die Tat als absichtlich und vermeidbar einzuschätzen, und reagieren darauf aggressiv.

36 Vgl. Albert Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart (Klett-Cotta) 1979.

37 Vgl. Fritz Heider, The psychology of interpersonal relations, New York (Wiley) 1958.

38 Vgl. Lee Ross, The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process, in: L. Berkowitz (Hg.), Advances in experimental social psychology, New York (Academic Press) 1977.

Wenn eine Person ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf das „unangemessene“ Verhalten anderer richtet, dieses Verhalten als absichtlich und vermeidbar beurteilt und die Umgebungsbedingungen nicht beachtet, dann nimmt sie relativ häufig provozierendes Verhalten wahr. Wenn diese Person nun zusätzlich nur wenige Verhaltensmöglichkeiten hat und aggressives Verhalten als brauchbare Reaktion einschätzt, dann wird sie dieses Verhalten recht häufig zeigen und selbst als aggressive Person gesehen, die aggressives Verhalten anderer provoziert. Somit bestärken sich aggressive Personen und Personen in deren Umgebung in der Richtigkeit der Einschätzung des jeweils anderen.

Bewältigung von Problemen

Wenn Menschen unter Stress stehen, dann reagieren sie sehr unterschiedlich. Manche Menschen neigen dazu, sich zurückzuziehen, andere reagieren aggressiv und wieder andere versuchen aktiv, den Auslöser für ihren Stress zu beseitigen. Die Art, wie Menschen mit stressvollen Situationen und Problemen umgehen, wird als Bewältigung bezeichnet.³⁹ Während des Lebenslaufes lernt man unterschiedliche Bewältigungsstrategien kennen. So lernen Kinder, die in einem gewalttätigen Elternhaus aufwachsen, Probleme mit Gewalt zu lösen. Auch der Gebrauch von Drogen und Alkohol kann als Bewältigungsstrategie angesehen werden. Natürlich gibt es auch „konstruktivere“ Formen von Bewältigung. Dazu zählen zum Beispiel die Suche nach sozialer Unterstützung, aktive Problembeseitigung und in manchen Fällen auch Flucht. Wie sich hier schon zeigt, gibt es nicht eine einzige Bewältigungsstrategie, die für alle Probleme und Situationen angewendet werden kann, sondern ein Repertoire an Strategien. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einem großen Repertoire solcher Strategien, schwierige Situationen besser bewältigen können. Zudem sind sogenannte „Problem-fokussierte“ Strategien, also solche, mit denen das eigentliche Problem bzw. der Auslöser von Stress beseitigt wird, langfristig effektiver. „Emotions-fokussierte“ Strategien dagegen, wie die Verdrängung von Problemen, Flucht-Vermeidung und emotionale Distanzierung, können auf Dauer zur Verschlimmerung des eigentlichen Problems führen.

Damit es zu der Bewältigung einer Situation kommt, werden laut Lazarus zwei Bewertungen von den Individuen durchgeführt. Zuerst wird eine Situation auf ihre Bedrohlichkeit hin eingeschätzt („primäre Bewertung“). Wenn man zum Beispiel nachts durch eine dunkle Gasse läuft und bemerkt, dass jemand folgt, dann bewertet man die Situation häufig als bedrohlich. Bemerkt man jedoch, dass die Person „harmlos“ ist, dann kann man viel entspannter weiterlaufen. Hat man nun jedoch die Situation als „bedrohlich“ eingeschätzt, dann kommt es zu der Bewertung der Ressourcen, d.h. was man imstande ist, dagegen zu tun („sekundäre Bewertung“). Wenn die folgende Person körperlich unterlegen zu sein scheint, dann erscheint diese Situation nicht als besonders problematisch. Wirkt die andere Person jedoch aggressiv und ist Hilfe außer Reichweite, dann kann Stress resultieren. Diesen Stress kann man reduzieren, indem man sich sagt, dass die andere Person bestimmt keine bösen Absichten hat, indem man wegläuft, oder indem man die Person konfrontiert.

39 Vgl. R.S. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, New York (McGraw-Hill) 1966.

Aggressive (aber auch ängstliche) Menschen neigen dazu, nach der primären Bewertung von Situationen eher zu dem Schluss zu kommen, dass diese bedrohlich ist (vgl. Beurteilung von Absichten). Ihre Ressourcen, die Situation zu bewältigen, sind zusätzlich auf wenige Handlungsalternativen eingeschränkt. Durch andere Menschen (auch Medien) und eigene Erfahrungen haben aggressive Menschen häufig gelernt, dass Gewalt für eine schnelle Lösung von Problemen effektiv eingesetzt werden kann. Diese Art von Problembewältigung kann nur verändert werden, wenn beide Bewertungsschritte verändert werden und das Repertoire an Bewältigungsstrategien durch gewaltfreie Alternativen, die jedoch in der Wirkung ähnlich sind, erweitert wird.

Gesellschaftliche Einflüsse

In vielen Gesellschaften verringert sich das Zusammenleben mehrerer Generationen. Kinder und Jugendliche können weniger beaufsichtigt werden. Dadurch entstehen sowohl die Chance als auch ein Druck für die Jugendlichen, Sinnzusammenhänge selbst herzustellen oder aus den Massenmedien auszuwählen und in symbolischen Handlungen zu reproduzieren. In Jugendsubkulturen wird Jugendlichen die Möglichkeit zur Spezialisierung und Betonung bestimmter Formen aggressiven oder vermeidenden Handelns gegeben.

Für Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten ist es jedoch zum Teil sehr schwer, die schnelllebigen Trends der Jugendkultur mitzufinanzieren und deren Zukunftsvorstellungen zu realisieren. Dadurch werden sie dazu verleitet, die sozialen Normen der Jugendkultur mit illegalen Mitteln zu erreichen. Durch die zunehmende Vermarktung von Subkulturen wächst der Druck auf Jugendliche, Symbole ihrer Kultur wie Kleidung, CDs usw. zu kaufen oder eben zu stehlen bzw. anderen „abzuknöpfen“ (auch „ausleihen“ genannt). Zudem „vertragen“ sich die kulturellen Muster einiger Subkulturen nicht, sodass es zur gegenseitigen Verachtung, Bedrohung und sogar zu Kämpfen kommt (z.B. Anarchisten gegen rechte Skins).⁴⁰

Wenn Kinder/Jugendliche in einer Umgebung aufwachsen, in der kriminelle Normen Vorrang haben und prosoziales Verhalten abgelehnt wird, dann wird dieses System zu dem einzigen Referenzsystem im Leben der Kinder/Jugendlichen. Diese Kinder/Jugendlichen lernen, dass kriminelles Verhalten eine effektive Lebensbewältigungsstrategie ist, die von den Bezugspersonen in der Umgebung (z.B. Familie, Nachbarschaft,...) belohnt wird. Lernen diese Kinder/Jugendliche andere Lebensbewältigungsstrategien kennen, dann können sie diese dennoch kaum in ihrer Umgebung umsetzen, da sie fürchten müssen, sonst von der Gemeinschaft verachtet, bestraft oder ausgeschlossen zu werden.

Geschlechtsunterschiede

Wenn wir an Gewalttaten denken, dann ist der Täter meist männlich. Gerade bei Jugendlichen scheint dies besonders offensichtlich zu sein, da z.B. Jugendbanden fast immer Jungenbanden sind. Frauen dagegen werden fast ausschließlich als Opfer gesehen, vor allem von sexueller und häuslicher Gewalt.

40 Vgl. Roland Eckert/Christa Reis/Thomas A. Wetzstein, „Ich will halt anders sein wie die anderen“ – Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher, Opladen (Leske & Budrich) 2000.

Studien konnten belegen, dass Mädchen/Frauen wesentlich weniger direkte physischer Gewalt anwenden als Jungen/Männer. Allerdings zeigten Mädchen/Frauen bei weitem ein höheres Ausmaß an symbolischer (z.B. verbale Attacken) und indirekter Gewalt, z.B. Gerüchte verbreiten, Schmähungen, sowie aggressive Impulse internalisieren, wodurch es zu psychosomatischen Beschwerden kommt. Auffällig ist außerdem, dass Frauen vornehmlich andere Frauen angreifen. Auch die Motive von Frauen und Männer unterscheiden sich im Allgemeinen. Frauen werden u.a. aus Eifersucht oder Rache (z.B. für Misshandlungen) gewalttätig, wohingegen Männer hauptsächlich um ihren Status/ ihr Territorium kämpfen, oder um andere zu beschützen.⁴¹

Diese Unterschiede wurden versucht zum einen durch die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen und zum anderen durch psychoanalytische Modelle zu erklären. Modelle, die Geschlechtsunterschiede im aggressiven Verhalten mit geschlechtsspezifischer Sozialisation erklären, verweisen darauf, dass Eltern ihre Kinder je nach Geschlecht unterschiedlich behandeln. Beispielsweise werden kleine Jungen eher zu wetteifernden Spielen aufgefordert, kleine Mädchen hingegen zu kooperativen Spielen. Wenn aggressives Verhalten gezeigt wird, dann werden Jungen eher physisch bestraft (z.B. Schläge) und Mädchen eher psychologisch (z.B. Liebesentzug). Dadurch wird angenommen, dass bei Mädchen stärkere Schuldgefühle entstehen und aggressive Impulse verleugnet werden. Jungen hingegen bekommen eher die Gelegenheit, ihr Verhalten wieder gut zu machen, sodass sie weniger Scham und Schuld empfinden. Sind die Kinder größer, dann dürfen Jungen oft mit ihren Spielkameraden draußen herumtoben. Bei Mädchen jedoch wird auf die körperliche Unversehrtheit geachtet, sodass sie lieber mit einer Freundin zuhause spielen sollen. Für Jungen wird so die Gruppe wichtig, für Mädchen jedoch die einzelne Beziehung. Piaget zum Beispiel konnte in Untersuchungen feststellen, dass Mädchen Konflikte nicht mit physischer Aggression lösen, da diese Beziehungen zerstört, was für Mädchen eine unerwünschte Konsequenz darstellt.⁴²

Psychoanalytisch geprägte Modelle hingegen sehen den Hauptgrund für das unterschiedliche Ausmaß an direkter Aggression darin, dass Mütter das symbiotische Verhältnis zu gegengeschlechtlichen Kindern (= Jungen) wesentlich früher lösen als zu Mädchen. Durch diesen frühen Verlust und die dadurch entstandene Unabhängigkeit entstehen bei den Jungen Angst und Unsicherheit, die durch aggressives Verhalten abgewehrt wird. Da die männliche Rolle auch aggressives Verhalten beinhaltet, wird dieses Verhalten von der Umwelt gebilligt, und z.T. noch verstärkt. Die längere symbiotische Bindung an die Mutter führt bei Mädchen dazu, dass Beziehungen und Identifikation wichtig werden. Aggression hingegen wird von der Umgebung als „zickig“ und zänkisch abgewertet. Durch die Wichtigkeit von Beziehungen für Mädchen erlernen diese auch eher soziale Kompetenzen.⁴³

41 Christiane Micus, *Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression*, Weinheim (Juventa) 2002. Es wäre hier nicht der Ort, die in den letzten Jahrzehnten außerordentlich differenziert geführte Debatte um das Männer-Frauen-Verhältnis nachzuzeichnen. Man kann aber sicher sagen, dass die Möglichkeit, eine solche Debatte führen zu können, bereits ein Ergebnis eines langen historischen Prozesses in den westlichen Industriegesellschaften ist.

42 Mathews, *Youth gangs on youth gangs*. User report, 24/1993.

43 Vgl. Micus a.a.O. (Anm. 41).

In den letzten Jahren haben sich jedoch die kulturellen Normen (zumindest in den Industrienationen) geändert, und mehr und mehr Mädchen/Frauen sehen Kraft und Stärke als einen wichtigen Teil ihres Selbstkonzepts an. Auch durch den Einfluss von Medien (z.B. Madonna, Spice Girls, Tank Girl, Lara Croft) wird eine neue, z.T. aggressive „Mädchenkultur“ vermittelt, die Selbstvertrauen, Weiblichkeit („sexy sein“) und Unangreifbarkeit zu zentralen weiblichen Werten stilisiert.⁴⁴ So konnten einige Studien bereits zeigen, dass aggressive Mädchen bei ihresgleichen populärer sind, als weniger aggressive, und z.T. sogar gewalttätige Mädchenbanden entstanden sind.⁴⁵

2.3. Jugendbanden

Was sind Jugendbanden?

Probleme mit Jugendbanden (oder Gangs) sind vor allem aus den Ghettos der USA bekannt geworden. Allerdings handelt es sich hierbei auch um Probleme, die viele Entwicklungsländer beschäftigen. Jugendliche, die sich zu Banden zusammengeschlossen haben, sind hier nicht nur damit befasst, andere Jugendliche einzuschüchtern, sondern in zunehmendem Masse auch an kriminellen Handlungen, wie Mord, Vergewaltigung und Entführungen beteiligt. Diese Banden bekämpfen sich häufig nicht nur gegenseitig, sondern terrorisieren die gesamte Nachbarschaft bzw. Stadt.

Eine Definition von „Jugendbande“ lautet: „Eine Jugendbande ist eine Gruppe von drei oder mehr Jugendlichen, deren Mitgliedschaft, obwohl fließend, doch aus einem stabilen Kern an Mitgliedern besteht, die von anderen oder sich selbst als „Bande“ betrachtet werden. Diese Jugendlichen sind Mitglieder der „Bande“ aus sozialen, kulturellen oder anderen Gründen, planen und begehen impulsiv oder absichtlich antisoziale, delinquente oder illegale Handlungen.“⁴⁶ Wie der Begriff Bande schon vermuten lässt, ist die Bindung der Jugendlichen aneinander ein Hauptmotiv der Gruppenbildung.

Einfluss der Gruppe

Wie bereits mehrfach aufgezeigt, ist die soziale Gruppe der Gleichaltrigen für Jugendliche von besonderer Bedeutung. Sie gibt Halt und Verständnis in der turbulenten Zeit der Pubertät, sie stiftet Identität, und hilft ihnen, sich von den Eltern abzulösen. Sie bietet also den Jugendlichen Sicherheit und versorgt Bedürfnisse nach Intimität und Freundschaft.

Auf der anderen Seite bilden sich in der Gruppe bestimmte Normen heraus, sowie Sanktionen (z.B. Nichtbeachtung/Schneiden, Strafen und Rituale), wenn diese nicht eingehalten werden. Ebenso formt sich relativ schnell eine Gruppenshierarchie, mit einem oder mehreren Anführern. Häufig

44 Clausia Zötsch, Powergirls und Drachenmädchen – Weibliche Symbolwelten in Mythologie und Jugendkultur. Münster (Unrast) 1999.

45 Mathews a.a.O. (Anm.42).

46 Ebd., S. 35 (Übersetzung: C.B./M.K.).

sind jüngere bzw. neuere Mitglieder relativ weit unten in der Hierarchie, was mit weniger Privilegien und Macht verbunden ist.

Bei Jugendbanden wird oft ein „Initiationsritus“ gefordert.⁴⁷ So müssen neue Mitglieder eine Mutprobe ablegen, z.B. etwas Stehlen. Dies erhöht den Wert der Mitgliedschaft, da „nicht jeder“ dabei sein darf, und bindet die Mitglieder stärker zusammen.

Mitglieder einer Gruppe zeigen eher aggressives Verhalten, da die Anonymität, als Einzelne in der Gruppe aufzutreten, ihnen Schutz bietet, und eine angegriffene Person durch die Anzahl der Gegner sich nicht trauen wird, sich zu rächen. Wenn aggressives Verhalten in den Gruppennormen verankert ist, kann der einzelne sich auch nur schwer davor zurückziehen, da er sonst mit (aggressiven) Sanktionen von den eigenen Gruppenmitgliedern zu rechnen hat.

Eine weitere Theorie, die vor allem Konflikte zwischen Gruppen zu erklären versucht, ist die Theorie der sozialen Identität.⁴⁸ Ihre Grundannahmen sind, dass alle Menschen Teil verschiedener sozialer Gruppen sind, die als Gruppe eine soziale Identität ausmachen. Zu welchen Gruppen man gehört, wirkt sich auch auf das Selbstwertgefühl aus. Gehört man zu einer statushohen Gruppe, dann trägt dies zu einem positiven Selbstwertgefühl bei und man hat eine „positive“ soziale Identität. Ist man Mitglied einer statusniedrigen Gruppe, dann wirkt sich dies negativ auf das Selbstwertgefühl aus. In diesem Fall streben die Mitglieder einer statusniedrigen Gruppe danach, ihren Status zu verbessern. Der Status einer Gruppe wiederum ergibt sich aus den Vergleichen mit relevanten anderen Gruppen in Bezug auf wichtige Merkmale (z.B. Reichtum, Einfluss, sportliche Überlegenheit).

Jugendbanden sind identitätsstiftend, da sie die soziale Identität ihrer Mitglieder mitbestimmen. Ist die Jugendbande nicht anerkannt, dann müssen die Mitglieder versuchen, ihren eigenen Gruppenstatus im Vergleich zu anderen Gruppen (z.B. andere Jugendbanden) zu verbessern. Können die Mitglieder die Gruppe wechseln, dann ist dies die bevorzugte Möglichkeit. Werden sie jedoch daran gehindert, dann kommt es zu „Wettbewerb“. Dies führt dazu, dass die Gruppe stärker zusammenhält und die Einhaltung der eigenen Normen betont. Die Unterschiede zur anderen Gruppe werden ebenfalls herausgestellt (z.B. über Symbole wie Kleidung, Haarschnitt). Wenn ein relevantes Merkmal etwa „Gefürchtet-sein“ in der Nachbarschaft auch von einer weiteren Gruppe repräsentiert wird, dann werden beide Gruppen versuchen, die „Gefürchtetsten“ zu sein.

Diese Theorie kann Konflikte zwischen Gruppen erklären, auch wenn diese sich nicht um Ressourcen streiten. Zudem weist sie darauf hin, dass in Zeiten von Konflikten Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Gruppe geringer und eigene Normen intern stärker durchgesetzt werden. Die gegnerische Gruppe wird stereotypisiert. Des Weiteren kann so auch der häufige Zusammenschluss von Jugendlichen aus marginalisierten Minderheitengruppen erklärt werden, da die Bande hilft, das Selbstwertgefühl ihrer Mitglieder zu verbessern.

47 Ebd.

48 Vgl. Henri Tajfel/J.C. Turner, in: William G. Austin/Stephen Worchel (Hg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33-47). Monterey, CA (Brooks/Cole) 1979.

Gesellschaftliche Bedingungen

Die sogenannten „Labeling“-Theorien⁴⁹ nehmen an, dass eine Gruppe von Jugendlichen, die einmal von der Gesellschaft als delinquent/kriminell bezeichnet worden ist oder sich selbst auf diese Weise identifiziert, ein Stigma trägt. Bandenmitglieder erhalten zum Beispiel keine Lehrstelle, oder ihnen wird aufgrund dieses Stigmas von anderen misstraut, und sie werden „gefürchtet“. Dadurch werden sie veranlasst, die negativen „Erwartungen“ auch zu erfüllen, und es kommt zu weiterem delinquenten Verhalten.

Eine weitere soziologische Theorie führt die Bildung von Jugendbanden darauf zurück, dass Jugendliche sich im Vergleich zu Erwachsenen minderwertig fühlen, da sie weniger Einkommen, Prestige und Fähigkeiten haben. Dieses Minderwertigkeitsgefühl wird von allen Gruppenmitgliedern geteilt, und durch gemeinsame, z.T. delinquente Aktivitäten bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit, sich Respekt und Anerkennung zu verdienen.

Häufig werden Risikofaktoren, die Jugendliche dazu bringen könnten, einer Bande beizutreten, mit Risikominderungsfaktoren, die Jugendliche davon abhalten könnten, gegeneinander aufgewogen. Wenn äußere Risikofaktoren, wie z.B. delinquente Freunde/Geschwister oder Armut, und innere Risikofaktoren, wie z.B. eine aggressive Persönlichkeit, stärker sind als äußere Risikominderungsfaktoren, wie z.B. nicht-kriminelle Vorbilder und innere Risikominderungsfaktoren, wie z.B. die Internalisierung von Normen, dann ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass ein Jugendlicher kriminell wird.

Soziologische Theorien führen das (delinquente) Verhalten von Jugendlichen hauptsächlich auf äußere Faktoren, wie Armut, die Reaktion der Gesellschaft auf die Lebensphase Jugend und den Einfluss anderer Menschen zurück. Damit wird betont, dass Personen in engem Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Umwelt stehen. Äußere Faktoren sollten daher bei Interventionen nicht außer Acht gelassen werden. Allerdings ist es häufig schwierig, die Umwelt einer Person so umzugestalten, dass keine Risikofaktoren mehr existieren. Zudem ist es ein relativ aufwendiger Prozess, die genauen Faktoren in der jeweiligen Umgebung einer Person zu untersuchen, die dazu führen, dass sie delinquent wurde/werden könnte.

2.4. Prävention und Intervention: Psychologisch begründete Handlungsoptionen

Welche Formen der Prävention gibt es?

In der Frage der Prävention geht es bei explizit psychologischen Konzepten nicht um die materiellen Lebensgrundlagen oder den sozialen Kontext. Sie werden implizit als gegeben und sicher vorausgesetzt. Im Allgemeinen lässt sich Prävention in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterteilen. Primäre Prävention bedeutet dabei das „Verhindern von Verhaltensproblemen [...] durch Reduktion von Umweltbelastungen und/oder durch Vermittlung von Fertigkeiten zur effekti-

49 Nicholas Emler/Stephen Reicher, *Adolescence and delinquency*, Oxford (Blackwell) 1995.

ven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen“.⁵⁰ Dagegen spricht man von sekundärer Prävention, wenn es um die Früherkennung und frühzeitige Behandlung von Verhaltensproblemen geht. Mit tertiärer Prävention versucht man, die negativen Auswirkungen von Verhalten einzudämmen. Die sekundäre Prävention ist theoretisch am schwierigsten zu begründen, weil es um Ursachen und Zusammenhänge von Verhalten geht, das noch gar nicht aufgetreten ist.

Belastungsfaktoren der Umwelt sind bei Kindern und Jugendlichen insbesondere die körperliche Entwicklung, die Veränderung der Umgebung (z.B. durch Schulwechsel), die Veränderung der Bezugsgruppe von der Familie zur Gruppe der Gleichaltrigen hin und der normative Druck, der durch die Gruppe ausgeübt wird, sowie ungünstige Lebensbedingungen wie Armut und Kriminalität. Es sind also nicht im eigentlichen Sinne psychologische Faktoren, die durch Präventionsmaßnahmen zu erreichen wären, sondern eher soziale, ökonomische und gesellschaftliche. Die Psychologie liefert hier lediglich Anhaltspunkte dafür, was zu verändern wäre. Sie geht dabei von Entwicklungsvorstellungen aus, die man als „idealtypisch“ bezeichnet. Am deutlichsten ist ein solches Konzept in der Psychoanalytischen Pädagogik formuliert worden: Als „Neurosenprophylaxe“, d.h. zur Vermeidung von psychischen Fehlentwicklungen sollte ein aus psychoanalytisch-therapeutischen Erfahrungen mit Erwachsenen abgeleitetes pädagogisches Konzept umgesetzt werden. Diese Vorstellung hat sich aus verschiedenen Gründen als nicht haltbar erwiesen.⁵¹

Die Schule hat eine besondere Bedeutung für die primäre Prävention, da die Schüler in einem besonders lernfähigen Alter sind, Lehrer leichter geschult werden können als Eltern und fast alle Kinder eines bestimmten Alters erreichbar sind. Gerade die jahrzehntelangen Auseinandersetzungen zum Thema Schule und Gewalt weisen aber darauf hin, dass es bisher keine allgemein akzeptierten psychologischen Präventionskonzepte gibt.⁵² Wir geben i.F. einige Prinzipien wieder, die für präventive Maßnahmen dennoch geeignet erscheinen.

Aufbau von Kompetenzen

Die Definition von primärer Prävention beinhaltet zwei Komponenten: a) die Veränderung von belastenden Umweltbedingungen und b) die Vermittlung von Fertigkeiten zum besseren Umgang mit Lebenssituationen. Da die Umwelt z.T. nur schwer (z.B. Armut) oder gar nicht (z.B. Pubertät) verändert werden kann, bietet es sich häufig an, soziale Kompetenzen zu vermitteln, die den Jugendlichen helfen sollen, mit Problemen, Konflikten, Stress, Angst u.ä. fertig zu werden. Kompetenz meint hier die Verfügbarkeit und angemessene Aktualisierung von Verhaltensweisen zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen (Coping).

Bereiche von sozialen Kompetenzen umfassen zum einen das Beginnen, Aufrechterhalten, Intensivieren und gegebenenfalls auch Abbrechen sozialer Kontakte/Beziehungen, zum anderen das

50 Gert Sommer, Kompetenzerwerb in der Schule als Primäre Prävention, in Gert Sommer/Heiko Ernst (Hg.), *Gemeindepsychologie München* (Urban & Schwarzenberg) 1977, S. 70.

51 Vgl. z.B. Jürgen Körner, Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, in: *Psyche* 34, S. 769-789; Hans-Georg Trescher, *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*, Mainz (Matthias Grünewald-Verlag) 1990.

52 Vgl. Christian Büttner, Schule ohne Gewalt? Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule, HSKF-Report Nr. 5/1998.

Artikulieren und Annehmen von positiven und negativen Gefühlen sowie das Äußern und Durchsetzen berechtigter Forderungen und auch das Ablehnen von unberechtigten Forderungen (Nein-Sagen). Wichtige Eigenschaften sozialer Kompetenz sind daher Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sowie Konfliktfähigkeit. Diese Eigenschaften werden auch in der Friedenspädagogik betont und gefördert.⁵³ Das Substantivische an diesen Formulierungen weist auf ihren eher normativen als analytischen Charakter hin, durchzieht aber systematisch die Forschungen und die Präsentation der Ergebnisse.

Veränderung des Verhaltens

Um Verhalten direkt zu verändern, wird meist auf lerntheoretische Prinzipien zurückgegriffen. Von pädagogischer Verhaltensmodifikation spricht man dann, wenn eine „gezielte Beeinflussung von Verhaltensweisen [...] durch systematische Veränderungen der situativen Rahmenbedingungen und Verhaltenskonsequenzen sowie durch Verhaltensmodelle“⁵⁴ vorgenommen wird.

Der erste Schritt besteht im allgemeinen darin, das Verhalten einer Person detailliert zu beobachten, vor allem im Hinblick auf die Auslöser für ein bestimmtes Verhalten und die situationalen Gegebenheiten, welche die Person dazu veranlassen, auch in Zukunft so zu handeln. Im zweiten Schritt wird festgelegt, welches Verhalten in welchen Situationen genau erreicht werden soll. Als Drittes ist es wichtig, sich zu überlegen, welche Veränderungen man vornehmen muss, um das erwünschte Verhalten zu erreichen (z.B. durch Belohnung), und das unerwünschte Verhalten zu verringern (z.B. durch Bestrafung oder Ignorieren). Im Weiteren werden neue, präzise Verhaltensregeln mit dem Kind/Jugendlichen festgelegt sowie die jeweiligen Konsequenzen geklärt. Dies kann zum Beispiel in Form eines Vertrags geschehen.

Während des gesamten Prozesses ist es wichtig, das Verhalten kontinuierlich zu beobachten, um eventuell Anpassungen vornehmen zu können. Damit das Verhalten auch nach der Intervention stabil bleibt, ist es notwendig, die Konsequenzen so zu wählen, dass sie auch später erhalten bleiben (z.B. Belohnung durch Lob anstatt durch Geschenke). Zusätzlich sollte darauf geachtet werden, dass die einzelnen Verhaltensweisen anschließend auch erfolgreich angewandt werden kann. Dafür müssen häufig die Interaktionspartner der Person miteinbezogen werden.

Das Prinzip des „Nachahmungslernens“ (s.o.) kann in vielfältiger Weise eingesetzt werden, um Verhalten zu verändern. So sollte zum Beispiel auch der Pädagoge, der die Intervention durchführt, sich als Vorbild verhalten und die vermittelten sozialen Kompetenzen etc. selbst beherrschen und einsetzen. Des Weiteren können „natürliche Vorbilder“ wie ältere Jugendliche „trainiert“ werden, erwünschtes Verhalten zu praktizieren und es an Jüngere weiterzugeben (z.B. durch peer-group-mediation). Zusätzlich werden häufig fiktive Personen in Filmen oder anderen Medien eingesetzt, Verhalten „vorzumachen“. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, dass die Beobachter sich mit dem Modell identifizieren, und dass das Verhalten für sie relevant bzw. informativ ist. Ein be-

53 Vgl. Alfred Heck, *Friedenspädagogik – Analyse und Kritik*, Essen (Blaue Eule) 1993.

54 Detlef H. Rost, *Pädagogische Verhaltensmodifikation* in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim (Beltz) 2001, S. 513.

kanntes Beispiel für den Einsatz von Modellernen ist die Sendung „Sesamstrasse“, die nicht nur in vielen Ländern der Welt im Fernsehen ausgestrahlt wird, sondern in afrikanischen Ländern auch über Radio zu empfangen ist und Probleme der jeweiligen Länder/Kulturen „rollenspielartig“ löst.

Beachtung der Umwelt

Bei Interventionen ist es nicht nur wichtig, das Verhalten einer einzelnen Person zu ändern, sondern auch die Umwelt einzubeziehen. Daher sollten laut Kelly⁵⁵ die folgenden vier Aspekte beachtet werden:

- 1) Interdependenz: Dieser Aspekt bedeutet, dass alle Komponenten eines Systems von menschlichen Beziehungen, also zum Beispiel alle Mitglieder einer Familie oder alle Schüler und Lehrer einer Klasse, zusammenarbeiten. Wird eine Komponente entfernt, muss sich das System umstellen, um die gleichen Ergebnisse wie vorher zu erzielen. Die Aufgaben eines Familienmitglieds, das z.B. wegen einer Krankheit lange fehlt, werden von anderen Familienmitgliedern oder außen stehenden Personen übernommen, sodass die Familie weiter gut zusammenleben kann. Wenn das Familienmitglied wieder zurückkommt, kann es passieren, dass es sich ausgeschlossen fühlt, da es „ersetzt“ wurde. Das System kann jedoch auf die Wiedereingliederung der veränderten Komponente vorbereitet werden, sodass diese akzeptiert und das System stabilisiert wird.
- 2) Ressourcenzyklus: Bei einer Intervention sollte darauf geachtet werden, dass alle Ressourcen (menschliche, aber auch materielle) in einem System genutzt werden. So könnten zum Beispiel pensionierte Menschen sich um Kinder kümmern, deren Eltern beide arbeiten müssen.
- 3) Anpassung: Nicht jede Person passt in jede Umgebung hinein. Damit Personen sich aber in möglichst vielen Umgebungen einpassen können, sollten sie mit Kompetenzen ausgestattet werden, die es ihnen ermöglichen, sich besser in ihrer Umwelt zurechtzufinden. Aber auch Umgebungen können freundlicher gestaltet werden, sodass mehr Menschen hineinpassen (z.B. behindertengerechte Einrichtungen).
- 4) Sukzession: Wenn eine Umgebung sich verändert, dann verändert sich auch die Zusammensetzung derer, die in ihr leben.

Wenn sich zum Beispiel in einer Gegend Jugendliche zu einer Bande zusammenschließen und Überfälle begehen, weil sie keine Ausbildungsstelle und keine Arbeit finden können, dann sollte eine Intervention stattfinden, welche die vier genannten Komponenten beachtet. So könnten zum Beispiel die Betriebe in einer Gegend befragt werden, welche Kompetenzen sie von einem Lehrling/Arbeitnehmer erwarten (Anpassung). Diese könnten dann in Gemeindezentren durch Menschen in der Kommune vermittelt werden wie Rentner, Studenten oder Hausfrauen (Ressourcenzyklus). Dabei sollten aber auch die Betriebe so einbezogen werden, dass sie die Vorteile sehen, wenn sie tatsächlich solche Jugendliche einstellen (Interdependenz). Durch die Verringerung von Überfällen wird das Gebiet sicherer, und es können so eventuell andere Betriebe angeworben werden (Sukzession).

55 J. Kelly, Qualities for the community psychologist. American Psychologist, Nr. 26/1971, S. 897-903.

Traumabewältigung

Ein Trauma kann durch ein extremes, unerwartetes und als lebensbedrohlich empfundenes Ereignis ausgelöst werden.⁵⁶ Dazu zählen u.a. Missbrauch, Krieg, (Natur-)Katastrophen, Unfälle und das Miterleben von Mord. Während solche Ereignisse nicht nur in Entwicklungsländern wohl eine der Hauptbelastungen der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen darstellen, können aber auch andere unspektakulärere Verlusterlebnisse, wie die plötzliche Trennung eines Kleinkindes von der Mutter, zu einem (emotionalen) Trauma führen.⁵⁷ Zu den Langzeitfolgen eines Traumas zählen große Angst, Verletzbarkeit, Depression, Wut, Schlaf- und Konzentrationsstörungen und das wiederholte Durchleben des furchtbaren Ereignisses. Emotionale Traumata aufgrund einer Trennung dagegen sind vor allem durch Unzugänglichkeit des Kindes und dessen destruktives Verhalten gekennzeichnet.

Wie bereits zuvor beschrieben, kommt das Kind nach der Trennung von der Bezugsperson zu dem Schluss, dass es aufgrund des eigenen Verhaltens zu dieser Trennung kam, und es daher schlecht, böse, verachtenswert sein muss. Um diesen Gefühlen nicht passiv ausgeliefert zu sein, kommt es zu einer ständigen aktiven Wiederholung. Das Kind/der Jugendliche verhält sich böse und fordert so die Zurückweisung durch die neue Bezugsperson wieder und wieder heraus.

Dieser Negativ-Kreislauf kann dadurch durchbrochen werden, dass sich die Bezugsperson erkennt, wie das Kind/der Jugendliche sein traumatisches Erlebnis auf die neue Beziehung überträgt. Die Bezugsperson muss infolgedessen Verhaltensqualitäten anbieten, die den traumatisierten Kindern die Sicherheit garantieren, gehalten zu werden. Diese als „holding“ und „containing“ bezeichneten Interventionseigenschaften bieten ein konstantes Beziehungsangebot, in dem die Gefühle und Reaktionen des Kindes/Jugendlichen „aushalten“ werden und nicht mit den herausgeforderten Verhaltensweisen wie Zurückweisung oder Aggression reagiert, sondern eine sichere äußere Struktur angeboten wird. Das Holding und Containing beinhalten auch die Fähigkeit, die eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern ertragen zu können, bis eine Form der psychischen Verarbeitung hin zu einer neuen Stabilisierung gefunden wurde. Durch das Angebot einer äußeren Struktur kann das Kind/der Jugendliche eine eigene innere Struktur entwickeln, die ihm hilft, die traumatischen Erlebnisse nicht mehr als die bestimmende Voraussetzung für Beziehungen zu erleben, sondern neue Beziehungen anbahnen zu können.⁵⁸ Wir gehen hier nicht weiter auf die Problematik traumatisierter Kinder ein, weil dies in Deutschland eine eher psychiatrische Dimension des Themas Jugend und Gewalt ist. Wir werden aber in der Diskussion der Konzepte die Thematik wieder aufnehmen.

56 Werner Hilweg/Elisabeth Ullmann (Hg.), *Kindheit und Trauer: Trennung, Mißbrauch, Krieg*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1997.

57 Hans-Georg Trescher/Urte Finger-Trescher, *Setting und Holding-Function*. In: Urte Finger-Trescher/ Hans-Georg Trescher (Hg.), *Aggression und Wachstum*, Mainz (Mathias Grünewald) 1992.

58 Vgl. ebd.

3. Die Interviews

3.1. Anlage der Untersuchung

Um exemplarisch zu testen, inwieweit psychologische Konzepte in Erfahrungen von Projektmitarbeitern eine Rolle spielen, haben wir Kontakt zu drei Projekten der GTZ im Bereich der Jugendarbeit aufgenommen:

- dem Projekt „Trauma und Versöhnung im Kosovo und in Bosnien-Herzegowina“ im Kosovo
- einem Projekt zur landesweiten Lehrerfortbildung in Sri-Lanka und
- einem Projekt „Peace and Development Project Western Cape“ in Südafrika

Im Rahmen von Telefoninterviews wurde zu diesen Projekten erfragt, unter welchen Bedingungen die Arbeit vor Ort geleistet werden muss, welche Ziele, Konzepte und Vorstellungen in der Arbeit mit Jugendlichen sinnvoll erscheinen. Zusätzlich interessierten die Anforderungen, denen von außen kommende Projektmitarbeiter genügen müssen, um in den fremden Verhältnissen eines Entwicklungslandes erfolgreich arbeiten zu können. Spielen psychologische Konzepte der vorgestellten Art bei der Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen eine Rolle, wenn ja welche?

Da es bei der Untersuchung um eine exemplarische Befragung ging und die Methode keine standardisierten Fragen zuließ, wurden die Interviewfragen aus dem Kommunikationsprozess zwischen Interviewerin und Interviewten heraus entwickelt. Wir stellen i.F. die methodischen Grundlagen der Exploration vor.

Design und Fragestellung

Zwei spezifische Fragestellungen leiteten die Interviews:

- (1) Welche (impliziten) theoretischen Vorstellungen sind bei den ProjektmitarbeiterInnen vorhanden und wie werden diese umgesetzt?
- (2) In welchen Bereichen lassen sich die Konzepte, die in den Projekten angewendet werden, durch psychologische Erkenntnisse ergänzen?

Diese Fragestellungen lassen bereits erkennen, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine erste Informationsgewinnung handelt. Zudem soll die Anwendung eines breiten Spektrums an Theorien und Konstrukten erfragt werden. Aus diesen beiden Gründen und aus der Tatsache, dass lediglich drei Interviews zur Auswertung zur Verfügung stehen, ergibt sich die Bevorzugung einer qualitativen Auswertung.

In der qualitativen Forschung kann zwischen straffen und lockeren Forschungsdesigns unterschieden werden.⁵⁹ Straffe Designs zeichnen sich durch eng begrenzte Fragestellungen und stark

59 Uwe Flick, Qualitative Forschung. Theorien, Methoden und Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek (rororo) 2000.

festgelegte Auswahlverfahren aus, was zu einem begrenzten Grad an Offenheit gegenüber dem untersuchten Feld führt. Lockere Designs sind durch eher weit gefasste Begriffe und zunächst wenig festgelegte methodische Vorgehensweisen bestimmt.

Da die angestrebte Untersuchung keine Vergleiche von Gruppen o.ä. beinhaltet, sondern als eine Voruntersuchung angesehen werden kann, mit dem Ziel einen Einblick in die praktische Projektarbeit aus psychologischer Perspektive zu bekommen und daraus Hilfestellungen für diese Projekte abzuleiten, bietet sich ein eher offenes Design an. Eine Standardisierung der Fragen ist insofern nicht sinnvoll, weil die Interviewpartner aus sehr unterschiedlichen Positionen und aus Projekten in sehr verschiedenen Ländern stammten.

Aus der Fragestellung und dem relativ geringen Grad an Standardisierung ergibt sich das Basisdesign der Interviews: Anhand von ausgewählten Fällen, d.h. anhand von Personen, die in den zu untersuchenden Projekten arbeiten, wird die Interviewfragestellung abgearbeitet. Dabei geht es keinesfalls um den Vergleich der Mitarbeiter oder Projekte, sondern um eine Zustandsanalyse innerhalb eines Projektes. Aufgrund der großen Entfernung bot sich als Untersuchungsmethode vor allem das Telefoninterview an. Da die Konzepte und Probleme in den Projekten aus psychologischer Sicht bisher noch nicht betrachtet worden waren, sollte das Interview einen eher narrativen Charakter haben, d.h. dass der Interviewte dazu aufgefordert wird, konkrete Erlebnisse aus den Projekten zu erzählen. Der Vorteil dieses Ansatzes ist auch, dass Barrieren zwischen den Personen in einem Interview abgebaut werden und weniger Bedenken bei dem Interviewten entstehen, was von dem Berichteten z.B. irrelevant oder peinlich sein könnte.⁶⁰

Auswahl der Interviewpartner

Da die Untersuchung einen explorativen Charakter hat, sollte erfragt werden, welche Bedeutung psychologische Aspekte in den Projekten haben und inwieweit sich diese der bekannten Konzepte und Theorien bedienen. Daher bot es sich an, sogenannte Schlüsselpersonen („gatekeepers“)⁶¹ zu befragen. Als Schlüsselpersonen werden Personen bezeichnet, die innerhalb eines bestimmten Systems leben/arbeiten, und hierbei eine Stelle innehaben, die sie zu Ansprechpartnern für Außenstehende machen. Dies waren für die vorliegende Untersuchung die Projektleiter. Je nach Ressourcenlage konnten auch Mitarbeiter angesprochen werden, die durch die Schlüsselperson aufgrund von praktischen Gründen (z.B. Sprachkenntnisse) oder Forschungsgesichtspunkten (z.B. Experte für einen bestimmten Bereich) vermittelt wurden.

Gestaltung des Interviews

Bei der Durchführung eines Interviews hat sich die Beachtung der folgenden fünf Aspekte als besonders hilfreich erwiesen:⁶²

60 Vgl. Christel Hopf, Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Uwe Flick a.a.O. (Anm. 59), S. 349 ff.

61 Vgl. Hans Merrens, Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick a.a.O. (Anm. 59), S. 286 ff.

62 Vgl. Harry Hermanns Interviewen als Tätigkeit, in: Flick a.a.O. (Anm. 59), S. 367 f.

- (1) Der Rahmen des Interviews sollte dem Gesprächspartner im Voraus vermittelt werden (z.B. Inhalt, Zweck und Dauer des Interviews, Verwendung der Daten).
- (2) Das Interview sollte in einer entspannten Atmosphäre stattfinden
- (3) Dem Interviewpartner sollte genug Raum gegeben werden, verschiedene Aspekte von sich zeigen zu können; kein vermeintliches „Schonverhalten“
- (4) Die Verständlichkeit der Fragen sollte gewährleistet sein (u.a. durch kurze Fragen, Fragen nach konkret Erlebtem, in einer angemessenen Sprache)
- (5) Nicht die Selbstinszenierung, sondern das Verstehen des Gegenübers sollte das Ziel des Interviews sein (u.a. naiv nachfragen)

Auswertung und Darstellung der Interviews

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Auswertung auf eine deskriptive Darstellung beschränkt, die sowohl nach der Position der Interviewpartner als auch die nach den im Interview angesprochenen Themen sortierte Aussagen enthält. Eine hermeneutische Interpretation war angesichts der geringen Vergleichbarkeit der Interviews nicht angemessen.

Es kamen drei Interviews zustande:

- Das erste Interview wurde mit Dr. Kai Leonhardt (Projekt „Trauma und Versöhnung im Kosovo und in Bosnien-Herzegowina“, Jugoslawien) durchgeführt. Er hat an der Universität Erlangen-Nürnberg Psychologie und Soziologie studiert und ein Diplom in Psychologie gemacht. Er arbeitet seit 1997 für die GTZ. Von 1996-1997 hat er allerdings schon für das Technische Hilfswerk in Mostar und Bosnien-Herzegowina gearbeitet.
- Für das zweite Interview stellte sich Dr. Gerhard Huck (Projekt zur landesweiten Lehrerfortbildung in Sri-Lanka) zur Verfügung. Er ist Diplom Pädagoge und arbeitet seit 1994 als Auslandsmitarbeiter bei der GTZ. Allerdings war er schon 1979 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Entwicklungsländer beim APW.
- Die Anforderungen an die unmittelbare Arbeit mit Jugendlichen beschrieb die Trainingskordinatorin Prof. Dr. Marion Keim Lees und der Projektmitarbeiter Leonard Ngwaty (Projekt „Peace and Development Project Western Cape“, Südafrika). Die Trainingskordinatorin ist Pädagogin (Studienrätin), hat in Soziologie promoviert und ist außerdem Juristin und Advocate of the Highcourt in Südafrika.

Aufgrund der schwierigen Interviewbedingungen (telefonisch, teilweise abbrechende Verbindungen...) und der Unterschiedlichkeit des Antwortstils der Interviewpartner haben wir uns entschlossen, die Interviews so darzustellen, dass sie eine möglichst leichte Lesbarkeit erlauben. Die Aussagen der Interviewpartner wurden deshalb zusammengefasst (Kommentare unsererseits haben wir kursiv hervorgehoben). Diese Darstellungsweise halten wir insofern für akzeptabel, als es uns nicht um einen exakten wissenschaftlichen Beleg für unsere Ausführungen geht, sondern lediglich um eine exemplarische Exploration.

3.2. Thema: Rahmenbedingungen (Interview 1)

Das erste Interview (Projekt im Kosovo) betrifft vor allem die Frage, welche Kompetenzen im Kontext der Arbeit mit Multiplikatoren wichtig sind.

Dr. Kai Leonhardt

Folgende Haltungen und Kompetenzen wären in der Jugendarbeit hilfreich: Offenheit gegenüber den einzelnen Problemlagen, Zuhören können und partizipatives, d.h. auf selbstbestimmtes Lernen hin angelegtes Arbeiten. Der Blick für die lebensweltlichen Strukturen, in der die Jugendarbeit stattfindet, sollte einen Teil des Arbeitskonzeptes darstellen. Jugendarbeit müsste dialogisch in dem Sinne angelegt sein, dass es sich um einen gemeinsamen Lernprozess handelt.

Hinderlich erscheint eine therapeutische Haltung, die zu sehr auf individuelle Probleme fokussiert und nicht auf Breitenwirkung abzielt. Der Aufbau funktionierender und nachhaltiger Strukturen ist besonders in Nachkriegsgebieten, wie hier in Südosteuropa, wichtig. Der Aufbau von Jugendzentren, aber auch die Unterstützung von staatlichen Institutionen (Bildungseinrichtungen, Ministerien für Jugend), die die Rahmenbedingungen der Jugendlichen gestalten sind Maßnahmen mit höherem Wirkungsgrad und Breitenwirkung. „Projekte, die nur mit den Jugendlichen direkt arbeiten, hinterlassen nicht so viel, wenn sie wieder abreisen.“

Therapeutische Interventionen (bspw. zur Traumabearbeitung), laufen Gefahr, keine nachhaltigen Effekte zu erzielen, besonders wenn sie nicht für lokale Verarbeitungsmuster offen sind und einheimische Ressourcen (z.B. Lehrer) nicht miteinbeziehen. Bei zu idealistischer oder kulturblinder Herangehensweise können sie sogar schädlich sein. Psychologisch/psychotherapeutisch tätige Fachkräfte benötigen eine besonders gute interkulturelle Kompetenz, Dialogfähigkeit und die Bereitschaft die eigenen Methoden zu reflektieren und mit lokalen Ressourcen zusammenzuarbeiten.

Was sollten Lehrer, Sozialarbeiter etc. kennen lernen, um eine nachhaltige Jugendarbeit zu initiieren?

Lehrer sind in den südosteuropäischen Gesellschaften (Serbien, Bosnien-Herzegowina, Kosovo) wichtige Schlüsselpersonen. Weil die Väter häufig abwesend sind (Kriegsopfer, Gastarbeiter) stellen die Lehrkräfte wichtige Schlüsselpersonen dar, die jedoch in Bezug auf Gewaltprävention häufig falsches Rollenverhalten (autoritäres Unterdrücken von Konflikten bis hin zum Schlagen von Schülern) an den Tag legen. Hier müssen Gewaltpräventionsprogramme an der Verhaltensänderung der Rollenmodelle und Erziehungspersonen ansetzen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte zunächst das eigene Verhalten kritisch reflektieren und verändern, da sonst die Authentizität der Lehrenden fehlt und die Jugendliche auch die Inhalte ablehnen. Lehrkräfte sind zudem über die Institution Schule leichter erreichbar und trainierbar als die Eltern. Obwohl versucht wird, das Elternhaus zu erreichen, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken, erweist sich dies häufig als sehr schwierig bis unmöglich. Im harten Nachkriegsalltag stehen Geld verdienen und Sicherung des Überlebens an erster Stelle. Nur wenige Eltern sehen die Notwendigkeit sich für die Erziehung der Kinder zu engagieren und beispielsweise Elternabende oder andere Veranstaltungen zu besuchen.

Die Peer Group ist für die Jugendlichen zwar wichtig, aber anders, als es von uns erwartet worden ist. Die südosteuropäischen Gesellschaften sind stärker kollektivistisch geprägt als westeuropäische Gesellschaften. Dies bringt einige Besonderheiten mit sich. Versagen und Erfolg werden weniger individuell wahrgenommen, sondern es werden eher andere für das eigene Verhalten verantwortlich gemacht. Dass der einzelne viel ändern kann, wird eher nicht angenommen. Jugendarbeit sollte daher v.a. zunächst die eigene Selbstreflexion fördern und deutlich machen, dass man durch Veränderung des eigenen Verhaltens (Kommunikation, Konflikt etc.) sehr wohl etwas in seinem eigenen Umfeld verändern kann.

Ein großes Problem der Jugendarbeit in anderen Ländern, insbesondere in ehemaligen Krisengebieten ist das Fehlen neuer Konzepte, die über die herkömmlichen psychologisch-pädagogischen Vorstellungen hinausreichen. Der klassische Therapieansatz ist dafür eher ungünstig, weil es bei dem Setting der Therapie zu sehr um das Individuum geht und besonders diejenigen, die „vom Wagen gefallen sind“, beachtet werden, und nicht die Probleme der „normalen“ Bevölkerung. Im Zusammenhang mit den Traumata nach einem Krieg sollte stärker bedacht werden, welche Formen gesellschaftlicher Aufarbeitung möglich sind. Untersucht werden sollte auch, welche Coping-Strategien in den verschiedenen Subgruppen angewandt werden, welche zum Erfolg führen und welche in die Wiederholung destruktiver Erfahrungen münden. Durch den Einfluss von Medien, aber auch durch die direkte Erfahrung anderer Kulturen und Gesellschaften während der Zeit als Flüchtlinge kennen junge Bosnier/Kosovaren Lebensformen, in denen das Individuum mehr Rechte und Selbstentfaltungsmöglichkeiten hat als in ihrer eigenen Kultur/Gesellschaft. Der Zwang sich anzupassen, führt zu Konflikten mit der älteren Generation oder mit den Teilen der Gesellschaft, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben. Musik, Theater und die bei Jung und Alt beliebten Soap Operas könnten Mittel darstellen, um diese Konflikte sichtbar und besprechbar zu machen.

Insbesondere der Umgang mit Tabuthemen, wie etwa Vergewaltigungen und Verschleppungen, sowie die Zusammenführung von Jugendlichen verschiedener ethnischer Gruppen erweisen sich als sehr schwierig. Das Aufführen von Theaterstücken oder Drehen kleiner Soap Operas mit Jugendlichen, die solche (Nachkriegs-)Probleme thematisieren, wurde angedacht. Prinzipiell scheint dieser Weg vielversprechend, er erfordert allerdings ein hohes Maß an Betreuung, sodass auch die von den Jugendlichen inszenierten Stücke nicht in den für die balkanische Kultur typischen Tragödien enden. Als eine beispielhafte Beobachtung, die die Notwendigkeit der Arbeit mit den Kulturschaffenden belegt, wurde die folgende genannt: ein Theaterstück über eine Vergewaltigung wurde vom kosovarischen Nationaltheater aufgeführt – das Thema entsprach den Problemen, mit denen die Menschen vor Ort leben müssen, denn Vergewaltigungen sind eher ein Tabuthema in der dortigen Gesellschaft. In dem Stück aber bringt sich die Frau am Ende um, es endet also nicht hoffnungstiftend, sondern in einer depressiven Entscheidung: Die Botschaft ist, dass es keinen konstruktiven Ausweg gibt. Aus psychologischer Sicht wäre es offensichtlich besser, eine hoffnungstiftende anstelle einer destruktiven Coping-Methode zu vermitteln, da auch eine Schauspielerin als Modell fungiert. Traumaarbeit bedeutet also auch ein Stück Kulturwandel.

Erste positive Ansätze wurden mit dem „Social Dance Theatre“, einer sprachungebundenen Theaterversion gemacht, in der Jugendliche tänzerisch Probleme darstellen. Die Sprachungebundenheit ermöglicht die Einbeziehung von anderssprachigen Minderheiten. Mit Musik und Tanz werden Jugendliche erreicht, die für herkömmliche Methoden weniger zugänglich sind. Am Fernseher „abgeschaut“ Jugendkultur (Rap, Popmusik) wird so mit eigenen Inhalten ausgestaltet. Die Jugendlichen erfahren Bestätigung und dass sie ihre Umwelt aktiv gestalten können. Gleichzeitig ermöglicht die Einbeziehung von Minderheiten die Erfahrung des friedlichen, multi-ethnischen Miteinanders und trägt damit zum Abbau von Vorurteilen bei.

Das Interview legt nahe, dass in Projekten zur Arbeit mit Jugendlichen herkömmliches Expertenwissen z.T. an der Lebensrealität der Jugendlichen in den Partnerländern vorbeigeht, und daher besonders viel Kreativität gefordert ist, um psychologische Konzepte in der jeweiligen Situation sinnvoll anwenden zu können. Es scheint weder klar, dass eine besondere Haltung notwendig ist, wenn man sich mit fremden Lebensverhältnissen beschäftigt, noch ob und inwieweit überhaupt die

westlichen Vorstellungen von Pädagogik und Therapie, wie sie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vermittelt werden, an fremde Verhältnissen angepasst werden können.

Die Tatsache, dass sich aus dem Interview eine Unzufriedenheit mit den personellen Ressourcen in der Jugendarbeit herauslesen lässt, verweist auf ein doppeltes Problem: Weder gibt es zuverlässige Methoden oder Konzepte für die Jugendarbeit in Nachkriegsgebieten, noch ist klar, ob und wie sich solche an örtliche Multiplikatoren weitergeben ließen. Dabei wären vertrauensvoll wirkende, authentisch handelnde und an den kulturellen Verhältnissen vor Ort interessierte „Experten“ Voraussetzung dafür, dass die Einheimischen, die sich vor Ort in der Jugendarbeit engagieren, etwas Neues lernen und dennoch an ihren eigenen Vorstellungen festhalten können.

3.3. Thema: Fortbildung (Interview 2)

An diese Problemstellung knüpft das zweite Interview zum Thema Lehreraus- und -fortbildung (Projekt in Sri Lanka) an.

Dr. Gerhard Huck

Im Zentrum stehen Erfahrungen mit der Etablierung eines schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts im Regierungsauftrag. Dazu wurden Materialien und ein Trainingsprogramm entwickelt, das – an einheimische Lehrer weitergegeben – von diesen ihrerseits an Kollegen vermittelt wird:

Die Zusammenstellung und Entwicklung der Materialien erfolgten immer im Team. Menschen, die im Projekt beschäftigt sind, arbeiten mit lokalen Fachkräften aus verschiedenen Institutionen, beispielsweise dem nationalen Bildungsinstitut zusammen. Die Materialien werden zunächst als Entwürfe entwickelt und dann in Workshops erprobt. Aus diesen kommt das Feedback, mit Hilfe dessen aus diesen Entwürfen ein Endmaterial entsteht, das dann vom nationalen Bildungsinstitut akkreditiert und für den Einsatz im gesamten Land zugelassen wird.

Sobald diese Materialien vorliegen, werden sie über ein Kaskadensystem umgesetzt. Mit Hilfe von Projektmitarbeitern wird eine Gruppe von Master-Trainer mit diesen Materialien trainiert. Die Master-Trainer trainieren dann auf dem nächsten Niveau eine größere Gruppe einheimischer In-Service Advisors und ausgewählte Schulleiter und Lehrer. Dort assistieren die Projektmitarbeiter noch. Wenn das Programm dann an die Schulen geht, kann nur noch selektiv die Wirkung überprüft werden, was genau mit den Materialien gemacht wird und mit den Trainingszielen geschieht. Eine große Rolle spielt deshalb die Entwicklung eines Monitoring und einer Evaluation, um sicherzustellen, dass in den Schulen und Klassenzimmern das ankommt, was beabsichtigt wurde.

Grundlage der Erarbeitung solcher Materialien sind jahrzehntelange Erfahrungen mit ähnlichen Fragestellungen in zahlreichen TZ-eigenen Projekten und Informationen Dritter, die in die Entwicklung eingehen. Das können auch aus dem Internet gewonnene Erfahrungen von Menschen aus ganz anderen Regionen der Welt sein. An vorderster Stelle aber stehen die Erfahrungen, die im Land vorhanden sind, die es zu finden, zu bündeln und einzubeziehen gilt. Weniger sinnvoll ist es, Materialien, die woanders möglicherweise sehr erfolgreich eingesetzt worden sind, direkt zu übertragen. Man muss sich sehr stark auf die vorhandenen Bedingungen einlassen, und deswegen ist der direkte Beitrag von lokalen Fachkräften unerlässlich.

Entscheidend ist dabei eine kulturelle Sensibilität, die die Beziehung der verschiedenen ethnischen Gruppen untereinander ins Kalkül zu ziehen im Stande sind. Dabei spielt nicht nur die Religion eine wichtige Rolle, sondern auch die Frage, in wie weit sich eine nationale Identität identifizieren lässt, d.h. ob es gelingt, etwas Gemeinsames jenseits der existierenden Gruppen zu finden. Dies verlangt in der Kommunikation mit diesen Gruppierungen und in der Konzeption von Materialien eine Personalkompetenz, die Offenheit mit interkultureller Kompetenz verbindet. Solche Kompetenzen lassen sich einerseits von der Fachlichkeit her bestimmen, andererseits bezeichnen sie aber auch eine sehr starke Personalkompetenz, die in vielen Kulturen wichtiger ist als die Fachkompetenz. Bei den Materialien geht es deshalb eher um Konfliktbearbeitungsstrategien oder soziale Kompetenzen, weniger um Unterricht wie Geschichte, Englisch, Mathematik etc.. Das Projekt unterstützt die Schulreform viel eher in diesen Bereichen, aber auch in der Unterrichtsmethodik, aber weniger in den Unterrichtsinhalten.

Da interkulturelle Kompetenzen gebraucht werden, weil diese mit der Friedensförderung und der Gewaltprävention hier eng zusammenhängen, ist es sinnvoll, mehr als „gute“ Bildung zu vermitteln. Wenn die Kinder und Jugendlichen, also die Empfänger dieser Bildung, etwa mit handlungsorientiertem Unterricht aktiv involviert sind, und wenn sie zweitens was interkulturelle Kompetenzen angeht, auf dem Gebiet keine Kompetenzen besitzen, d.h. nur ihre eigene kulturelle Identität akzeptieren, dann kommt es bei den Materialien darauf an, die Identität der anderen akzeptieren zu lernen, also Werte wie Akzeptanz, Toleranz und Zusammenarbeit in den Mittelpunkt der Lernerfahrungen zu stellen. Von den fünf Manuals, die inzwischen entwickelt worden sind, wendet sich eines speziell Konfliktlösungen zu. Den Lehrern werden Hilfen an die Hand gegeben, zunächst einmal Konflikte zu erkennen, wenn sie sich bereits anbahnen und entwickeln. Sie sollen in die Lage versetzt werden, schon in einem sehr frühen Stadium herauszufinden, ob und wie eine „conflict transformation“ möglich ist. Da man im menschlichen Zusammenleben Konflikte nie ausschließen kann, sollen Konfliktprozesse dann wenigstens auf einem niedrigen, kontrollierbaren Niveau gehalten werden.

Im Training werden anhand von Fallbeispielen die Teilnehmer geschult: An dem Fallbeispiel arbeiten kleine Gruppen von Lehrern zusammen und diskutieren, wie sie diesen Konflikt lösen würden. Ihre Aufgabe besteht darin, eine Konflikttransformation zu finden. Jede dieser Gruppen stellt dann ihre Lösungsstrategie vor. Es sind meist sehr gute Vorschläge. Der Trainer organisiert diesen Prozess mit dem Ziel, die Teilnehmer selbst zu Wort kommen zu lassen. Und erst am Schluss, wenn es zu einer Zusammenfassung kommt, kategorisiert der Trainer dann die verschiedenen Vorschläge und bringt sie in eine Form, die sich in Materialien und Trainingselementen kommunizieren lässt. Dazu gehört auch ein fachlicher Hintergrund. Da sich oft genug herausgestellt hat, dass die Gruppenarbeit auf immer wieder gleiche oder ähnliche Lösungsvorschläge hinausläuft, sind diese bereits in den Manualen enthalten, die die Teilnehmer nach dem Workshop mitnehmen.

Die Quintessenz der Lösungsvorschläge besteht in dem Versuch, das soziale Bedingungsgefüge eines Konfliktprozesses zu erkennen, immer alle Beteiligten in den Transformationsprozess einzubeziehen, sicherzustellen, dass alle Beteiligten die gleichen Rechte haben, keine Bevorzugungen zuzulassen, vor allem nicht aus persönlichen Gründen, sich also in jedem Fall der Mühe zu unterziehen, genau zuzuhören, da viele Konflikte einfach deswegen entstehen, weil man sich nicht gegenseitig versteht, weil Senden und Empfangen nicht auf der gleichen Wellenlänge stattfinden. Es

geht also in erster Linie um die Herstellung einer Basis für einen Konfliktdialog, der ermöglicht, den Konflikt zu transformieren und auf ein kontrollierbares Level zu bringen.

Da Bildung in Sri Lanka einen relativ hohen Wert hat, bemühen sich die Menschen sehr zielstrebig um die Planung ihrer Bildung. Kinder bekommen viel Unterstützung von ihren Eltern. Viele Eltern sind bereit „das Letzte“ zu geben, damit ihre Kinder eine ordentliche Grundbildung und später dann – wenn das möglich ist – sogar noch eine sekundäre und dann universitäre Ausbildung bekommen. Typischerweise sind auch die Kinder oder Jugendlichen sehr an ihrer Bildung interessiert. Es ist aber leider auch eine gewisse Gewaltbereitschaft zu beobachten, die man zur Kenntnis nehmen muss. In dem Projekt allerdings, in dem etwa 70 lokale Mitarbeiter beschäftigt werden, spielt ethnische Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle. Dort verhalten sich die Mitarbeiter sehr teamfähig.

Eine weitere Aktivität, die von dem Projekt unterstützt wird, ist die Organisierung von Schüler- und Lehreraustauschprogrammen. Sie gehen einher mit dem Versuch, die Sprachen der verfeindeten Ethnien bereits in der Grundschule lernen zu lassen, damit solche Austauschprozesse sowohl eine ideelle als auch eine pragmatische Relevanz haben. Dabei werden beispielsweise die Teilnehmer – junge Lehrerinnen und Lehrer – gebeten, Unterrichtsbeispiele zu demonstrieren und ein gemeinsames kulturelles Abendprogramm zu gestalten. Dabei konnten beachtliche Erfolge erzielt werden, die sogar dazu führten, dass Teilnehmer ihre zuvor beschriebenen Ängste und Vorbehalte gegenüber der anderen ethnischen Gruppe revidierten. Ein Teilnehmer erlernte sogar über Nacht ein Lied in der Sprache der anderen ethnischen Gruppe, obwohl er diese Sprache nie gesprochen hatte. Solche Kontaktaktivitäten sind erste wichtige Schritte, um Vorurteile gegenüber ehemals verfeindeten ethnischen Gruppen abzubauen. Wie im Interview beschrieben wurde, ist die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Projekt (hier etwa das Abendprogramm) sehr hilfreich. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, dass die Teilnehmer solcher Austauschprogramme einen ähnlichen Status haben (hier: junge Lehrer und Lehrerinnen), genug Zeit zur Verfügung steht, um sich auf einer persönlichen Ebene kennen zu lernen, und solch ein Austausch auch von außen unterstützt wird. Auf diese Weise können grenzüberschreitende Freundschaften und Bekanntschaften entstehen, Gemeinsamkeiten entdeckt, und Vorurteile und Ängste revidiert werden. Das Erlernen der Sprache der jeweils anderen Gruppe ist dabei ebenfalls ein wichtiger Schritt, da so nicht nur ein gemeinsames Verständnis geschaffen wird, sondern auch der Wille zur Versöhnung gezeigt wird.

Kompetenzen, die aus dieser Arbeit heraus für Projektmitarbeiter notwendig erscheinen, sind als Erstes eine Sach- bzw. Arbeitsfeldkompetenz. Bei Bildungsprojekten ist natürlich eine Bildungskompetenz im Sach- und Arbeitsfeldbereich Voraussetzung. Als Zweites sollte eine Handlungskompetenz vorhanden sein. Wenn man in ein Projekt als Projektmanager einsteigen will, dann muss man Managementfähigkeiten haben. Dazu gehören zwingend Personalkompetenz und interkulturelle Kompetenz, hierbei insbesondere Offenheit und Unvoreingenommenheit. Man muss bereit sein, die Schwächen des eigenen Kulturkreises und die Stärken anderer zu akzeptieren. Unter Personalkompetenz ist zu verstehen: Teamfähigkeit, Ehrlichkeit, Berechenbarkeit, und das Sich-Einlassen auf eine andere Kultur, und schließlich: Geduld, immer wieder etwas versuchen, nicht entmutigen lassen, wenn das dreimal schief geht, vorzudringen zu den Ursachen, warum das so oder so ist, und sich sehr flexibel zu verhalten.

3.4. Thema: Arbeit mit Jugendlichen (Interview 3)⁶³

Das dritte Interview (Projekt in Südafrika) beinhaltet Aussagen zur unmittelbaren Arbeit mit Jugendlichen. Die grundsätzlichen Voraussetzungen zu dieser Arbeit werden wie folgt beschrieben:

Trainingskoordinatorin Prof. Marion Keim Lees

Da wir in einer Township arbeiten, erwarten wir von unseren Mitarbeitern, dass sie in diesem Umfeld Erfahrungen gesammelt haben. Sie sollten flexibel und offen sein und Kenntnisse von Problemen in der Entwicklung Jugendlicher mitbringen. Auch rechtliche Kenntnisse wären von Vorteil, weil es in unserer Arbeit sehr viele Probleme mit Kriminalität und krimineller Gewalt gibt. Kenntnisse in afrikanischen Sprachen sind zwar nicht unbedingt notwendig, wären aber sehr nützlich. Als selbstverständliche Haltung setzen wir voraus: persönliches Selbstbewusstsein ohne Vorurteile, nicht sexistisch, nicht rassistisch und offen für Neues.

Persönliche Authentizität spielt in unserer Arbeit zwar eine Rolle, entscheidend ist aber, ob man von den Jugendlichen als „Insider“ oder „Outsider“ wahrgenommen wird, etwa als Deutscher. Die Authentizität eines Deutschen können die Jugendlichen nicht überprüfen, weil sie Deutschland und Deutsche im Allgemeinen nicht kennen oder nicht wissen, wie sich Deutsche normalerweise verhalten. Die meisten Menschen hier wissen nicht einmal, wo Deutschland liegt. Wenn es sich aber um jemanden handelt, der als „Insider“ gilt, werden die Jugendlichen sofort herausfinden, ob dieser jemand authentisch ist oder welche Rolle er spielt.

In der Lebenswelt der Townships besteht eine große Angst vor dem Unbekannten. Die Jugendlichen erleben viele Touristen, die mit ihren Kameras in die Townships fahren und dort Bilder machen. Sie sind weiß, sie sind reich, und sie können viel Geld ausgeben. Da junge Leute viel fernsehen, z.B. Soaps aus Amerika, haben sie ein bestimmtes Bild von Weißen. Wenn man aber dort arbeitet, dann wird man mit anderen Erwartungen der Jugendlichen konfrontiert sein. Darauf müssen Mitarbeiter, die hierher kommen, vorbereitet sein.

Ob es für einen Weißen überhaupt eine Chance gibt, von Jugendlichen so akzeptiert zu werden, dass eine tragfähige pädagogische Beziehung entstehen kann, hängt nach unseren Erfahrungen von der einzelnen Person ab, etwa ob man sich für junge Menschen interessiert und versucht, zunächst etwas über ihre Lebenssituation herauszufinden. Man braucht dazu unbedingt Kenntnisse der Lebenssituation vor Ort. Man kann nicht mit einer deutschen Denkweise an die hiesigen Lebensverhältnisse herangehen. Wenn man mit finanziellen Mitteln und einer Idee hierher kommt und diese den Menschen aufzunötigen versucht, dann funktioniert das natürlich nicht.

Die Angst vor dem Unbekannten, das ja immer in Veränderungen liegt, spielt bei unseren Jugendlichen eine gewisse Rolle. Wir haben zum Beispiel herausgefunden, dass junge Leute aus der Region, die wir als Community Peace Worker beschäftigen und nach einem Jahr ins Berufsleben vermitteln, bestimmte Anforderungen erfüllen müssen, die in Veränderungen ihres bisherigen Lebens bestehen oder münden. Zum Beispiel müssen sie recht gut Englisch sprechen und sich gut ausdrücken können, um in einem Vorstellungsgespräch erfolgreich zu sein. Sie müssen bestimmte

63 Die in englischer Sprache geführten Interviews übersetzte Dorothee Dietrich/Trier.

mathematische Kenntnisse haben und Kenntnisse aus der Berufsberatung mitbringen, etwa wie man einen Bewerbungsbrief schreibt, wie man sich in einem Bewerbungsgespräch verhält, und sie müssen in der Lage sein, den Eingangstest zu bestehen. Dazu haben wir für unsere Community Peace Worker, die alle freiwillige Jugendliche aus den townships sind, einen „Brückenkurs“ eingerichtet, der sich aus 50 Stunden Berufsberatung, 50 Stunden Wirtschaftsenglisch, 40 Stunden Computerkenntnisse und 50 Stunden Mathematik zusammensetzt.

Das Fach Mathematik ist im Schulsystem Südafrikas nur schwach integriert und in den Schulen in den Townships ganz besonders schwach. Das heißt, man kann seinen Schulabschluss ohne gute Leistungen in Mathematik machen, etwa bis Niveau 4 oder 5, später hat man dann niemals wieder etwas damit zu tun. Weil viele Bewerber den Eingangstest aufgrund der mathematischen Anforderungen nicht bestanden haben, haben wir die mathematische Förderung in unser Programm aufgenommen. Viele Bewerber kommen sehr widerstrebend zum Mathematikunterricht, da sie Angst davor haben, in Verlegenheit zu geraten oder so angesehen zu werden, als ob sie nicht genug wüssten. Wir mussten ihnen daher erklären, dass es sich beim „Überbrückungskurs Mathematik“ nicht um höhere Mathematik handelt, sondern die Mathematik, die sie im Alltag gebrauchen können. Sie könnten diese Mathematik z.B. so verwenden, dass man sie nicht hintergehen kann, wenn sie etwas kaufen. Das war ein schwieriger Überzeugungsprozess.

Was bedeutet uns also Ausbildung? Es bedeutet, ein wenig vorausdenken zu lernen, nicht nur bis morgen, sondern bis zum Ende des Jahres und darüber hinaus und was die Lernenden mit ihren Kenntnissen anfangen können. In unserer bisherigen Arbeit ging es dabei hauptsächlich darum, dies den Jugendlichen verständlich zu machen. Insgesamt haben wir unser Lernangebot den Jugendlichen zwei Wochen lang in allen möglichen Variationen präsentiert. Es fanden dazu zahlreiche Treffen statt, wir schickten sie mit ihren Sprechern zu den Friedensarbeitern in der Community zurück. Die Jugendlichen haben ihre Erfahrungen mit diesen diskutiert und sind dann wieder zu uns zurückgekommen, und nun wird das Training fortgesetzt.

Die Projektarbeit mit den Jugendlichen in den Townships (inkl. der Fortbildungskurse) ist ein langer Prozess, das ist eine für Europäer sehr fremde Erfahrung. Es ist wichtig, dass jeder seine Ansicht einbringen kann, das erfordert oft viel Geduld. Anders als ich es von Deutschland gewohnt war werden hier Entscheidungen nicht an einem Tag oder in einer Woche getroffen. Man muss sowohl den Peace Worker als auch den Gemeindemitgliedern die Gelegenheit geben, ihre Meinung zu äußern, das erfordert einen oftmals langen Prozess. Es ist wichtig, jedem zuzuhören und dann gemeinsam eine Lösung zu finden, egal wie lange es dauert, was sehr verschieden von dem ist, wie Europäer mit Problemen umgehen.

Von uns erwarten die Jugendlichen, dass wir Vorbilder sind. Sie erwarten von uns auch, dass wir in jeglicher Hinsicht flexibel sind und uns organisatorisch auf sie einstellen können. Sie erwarten, dass man sie in ihren Bedürfnissen unterstützt, dass man ihnen die Kenntnisse und Informationen vermittelt, die sie benötigen, dass man ihnen z. B. hilft, wie man sich bewerben kann, einen Job zu finden. Sie erwarten, dass man guter Zuhörer ist, ein Sozialarbeiter, ein Berater, im Hinblick auf die beruflichen Dinge aber auch im Hinblick auf die ganz persönlichen Probleme, die sie z.B. in ihrer Familie haben.

Leonard Ngwatyu

Für eine gelingende Einflussnahme ist vielleicht folgendes Beispiel typisch: Ein Vater hatte das Problem, dass seine 16-jährige Tochter sich nicht nach seinen Erwartungen verhielt. Die daraus resultierenden Spannungen haben die Familie auseinander gerissen, weil die Mutter der Meinung war, dass man das Kind verstehen müsse, und der Vater dagegenhielt, dass man sich an die Regeln halten müsse. Er war der Meinung: „Ich bin ein afrikanischer Mann. Ich habe die ausübende Gewalt hier im Haus. Und kein Kind darf mir sagen, was ich zu tun habe.“ Wir mussten mit den Eltern zuerst herauszufinden versuchen, worin das eigentliche Problem bestand. Wir sind dann darauf gekommen, dass das Problem ein kulturelles war. Ein afrikanischer Mann ist ein Mann, der die Entscheidungen in der Familie trifft, sich von niemandem etwas sagen lässt: „Wenn ich dir sage, du bist um fünf Uhr da, dann bist du hier um fünf Uhr. Du kannst mir nicht viertel nach fünf sagen, tut mir leid, ich musste eine Freundin nach Hause begleiten.“ Der typisch afrikanische Vater würde in solch einem Fall sein Kind vielleicht schlagen, was auch dieser Vater hin und wieder tat. Das ist eben eine speziell afrikanische Art in diesen Familien, der Vater trifft alle Entscheidungen.

Wir mussten also den Eltern für die gegenwärtige Situation erklären, welche Folgen bei den Kindern aus solchen typisch afrikanischen Verhalten entstehen: Die Tochter würde ohnehin tun, was immer sie unbedingt tun müsse, und dann würde sie weglaufen, für eine Woche, und niemand wüsste, wo sie ist. Die Kinder hätten schließlich das Recht, in gewissen Grenzen über sich selbst zu bestimmen.

Da sich die Menschen hier ihrer Rechte nicht immer bewusst sind, verstand der Vater erst nach dieser Klärung, dass das Kind nicht versucht hatte, widerspenstig zu sein, sondern zu verstehen geben wollte, es habe Rechte und werde ab einem gewissen Zeitpunkt mit dem Vater auch über das Heiraten in Streit geraten. Nachdem wir in Abwesenheit des Kindes mit den Eltern so gesprochen hatten, begann der Vater, die gegenwärtige Situation zu verstehen, und wir kontrollierten die Situation später. Wir fanden heraus, dass in der Familie nun mehr Frieden herrscht, weil die Tochter inzwischen offener mit ihrem Vater reden kann. Sie berichtete: Wenn der Vater das nicht akzeptieren würde, dann würden sie miteinander reden und inzwischen auf diesem Wege ihre Probleme lösen. Es wäre jetzt nicht mehr so, dass der Vater einfach „nein“ sagen würde. Es herrscht nun Frieden in der Familie. Sie, die in dem Streit das Gefühl hatte, langsam ihre Familie zu verlieren, ist nun sehr glücklich. In diesem Fall kam die Mutter hinterher ins Büro, um sich zu bedanken.

Es gibt noch eine ganze Reihe anderer typischer Sitten, die man kennen und beachten muss, was z.B. einen typischen Xhosamann betrifft. Wenn man mit etwa 15 Jahren erwachsen ist, gibt es Dinge, die man tun muss. Es wird eine Kuh geschlachtet, und es wird gesagt, dass man bis zu einem bestimmten Stadium wächst und dass es bestimmte Werte gibt und dass nur bestimmte Dinge erlaubt sind. Und dann erreicht man das Alter von 25. Man hat die Kindheit hinter sich gelassen und wird zum Busch mitgenommen. Die Beschneidung findet statt, und das ist dann der Zeitpunkt, zu dem die älteren Männer sich zusammenfinden und dem jungen Mann sagen, dass er jetzt ein Mann ist und sich benehmen muss wie ein Mann. Erst dann ist der Zeitpunkt gekommen, dass man heiraten und eine Frau haben kann. Es gibt natürlich auch ähnliche Werte und Gebräuche für Mädchen. Diese Bräuche und Normen werden je nach familiärem Hintergrund und ethnischer Herkunft geachtet und befolgt. Allerdings finden auf Grund des Einflusses westlicher Industrienationen nach und nach Veränderungen im Hinblick auf diese Traditionen statt.

In unserer Arbeit mit den Jugendlichen spielen die gemeinsamen Verabredungen eine große Rolle. Wenn die Jugendlichen nicht die Verabredungen einhalten, dann hat das klare Konsequenzen.

zen. Sie werden bestraft gemäß dem Verhaltenskodex oder - wie es hier genannt wird – dem „schedule of offense“. Mit anderen Worten: Man weiß, dass eine Bestrafung erfolgen wird, wenn man verabredete Verhaltensgrenzen überschreitet. Wenn z.B. jemand betrunken zur Arbeit kommt, dann muss er vor ein Komitee treten und wird dazu befragt. Wir haben ein Komitee für die Anhörung und eines für die Disziplinierung. Wenn er sich nur falsch verhalten hat, gibt es eine Warnung, bei Wiederholung gibt es eine Anhörung.

Prof. Marion Keim Lees:

Die Frage nach den Werten und Normen, nach denen sich die jungen Leute selbst richten, ist problematisch. Viele sind traumatisiert, weil sie sehr viel Gewalt erlebt haben, häusliche Gewalt, Kindesmissbrauch oder Vergewaltigung. Die Jugendlichen empfinden nicht selten eine gewisse Abstumpftheit gegenüber Normen und Werten überhaupt. Man kann die Orientierung an bestimmten Werten, wie wir sie von Deutschland her kennen, hier nicht automatisch erwarten, wie z.B. sich über etwas zu freuen, zu lächeln, dankbar oder motiviert zu sein, dass Fortbildung angeboten wird. In ihren townships leben sie nicht in einer Welt, in der solche Werte wirklich einen Wert haben. Man kann nicht von ihnen erwarten etwas wertzuschätzen, wie man das von einer Person erwarten würde, die in einer freundlichen Umgebung aufwächst. Wenn man glücklich ist und eine gesunde familiäre Umgebung hat, dann teilt man natürlich auch die entsprechenden Werte. Aber wenn die eigene Mutter sich ständig betrinkt und der Vater Mutter und Tochter vergewaltigt und den Sohn schlägt, dann sind das keine guten Voraussetzungen für die Entwicklung prosozialer Werte.

Die Tatsache, dass Jugendliche überhaupt zu unserem Friedensentwicklungsprojekt kommen, zeigt aber auch, dass sie Erwartungen und Hoffnungen haben, etwas zu verändern und friedlich in den townships zu leben. Sie selbst sagen aus, dass sie mithelfen möchten, die Kriminalität in der community zu bekämpfen. Und sie wollen Qualifikationen erwerben, mit denen sie eine Anstellung finden. Dies spiegelt ihre Hoffnung wieder, dass das Peace und Development Projekt (PDP) ihnen dabei hilft ihre Lebensumstände selbst zu verändern.

Damit sie darauf vorbereitet sind, ist ein Aufgabenfeld unserer Arbeit das Vermitteln von Fähigkeiten, die für das alltägliche Leben notwendig sind. Dazu gehören z.B. Trainingskurse in Kommunikationsfähigkeit, Entwicklung von Führungspotential, Problemlösungs- und Verhandlungsstrategien, Konfliktmanagement, Demokratieerziehung etc. In unserem Jahresprogramm für Jugendliche bieten wir darüber hinaus Kurse an zur Stärkung des Selbstvertrauens, der Traumabewältigung, zum Umgang mit Problemen in Verbindung mit HIV/AIDS sowie mit (Kindes-)Misshandlung. Es ist ein sehr umfangreiches Programm mit Modulen, die das ganze Jahr über angeboten werden.

Zur Unterrichtsmethodik und -didaktik ist zu sagen, dass wir nur Themen anbieten und verständlich machen können, wenn dies im Setting von Gruppenarbeit und Diskussionsrunden möglich ist. Frontalunterricht ist ungeeignet, den Jugendlichen Themen und Inhalte nahe zu bringen. Wir bieten sehr viele Übungen an, diskutieren, organisieren Partnerarbeit und Rollenspiele, damit sie einen guten Zugang zum Lernstoff bekommen. Es ist wichtig mit Beispielen zu arbeiten, die ihnen in ihrer Community selbst begegnen, etwa wie die Auseinandersetzung mit dem Problem, dass ein Mädchen von seinem Freund vergewaltigt, von ihrer Familie angehalten wird, dies nicht an die Öffentlichkeit zu bringen, dann aber doch zur Polizei geht und dann feststellen muss, dass der Poli-

zist, der die Anzeige aufnimmt, ein Freund ihres Freundes ist. Das ist z.B. ein reales Problem aus dem Lebenskontext der Jugendlichen.

Die Kurse sind sehr gut besucht und finden an der Universität Western Cape statt, im Institute for Social Development das in Kooperation mit PDP arbeitet, was für die Lernatmosphäre (weg von den Townships) von großem Vorteil ist.

Neben diesem Training von so genannten Soft Skills‘ und dem Bridging Kurs, mit Mathematik, Wirtschaftsenglisch, Computertraining und Berufsberatung erhalten sie zusätzlich Training für ihre Patrouilleneinsätze in den Townships. Hierbei handelt es sich um ein umfangreiches Trainingscurriculum mit einem differenzierten Stundenplan, das weniger theorie- als praxisorientiert ist.

Auch wenn es gelingt, enge Beziehungen zu den jungen Leuten herzustellen, so besteht doch das Problem darin, dass wir sie nur für ein Jahr bei uns haben. Danach beginnen sie ihr Jobtraining und die nächste Gruppe kommt zu uns. Aber das Projekt hält die Tür zur Rückkehr trotzdem immer offen, selbst wenn man es verlässt.

In den Townships gibt es nicht viele sichere Plätze, wo Jugendliche sich treffen und gemeinsam etwas unternehmen können. Es gibt nur wenige Treffpunkte, wo Jugendliche etwas Kreatives gestalten können. Lediglich die Kirche steht ihnen offen. Für junge Menschen, die ins Projekt zurückkommen und freiwillig mithelfen wollen, gibt es bei PDP auch ein Programm mit Fortgeschrittenenkursen (z.B. in den Bereichen HIV/AIDS oder Familienrecht) sowie ein Angebot von sportlichen Aktivitäten.

Die Jugendlichen wollen zu einer Gruppe dazugehören. Wir versuchen sie deshalb zu ermutigen, dass sie nach ihrer Zeit im Projekt bei Jugendorganisationen in den Gemeinden aktiv mitarbeiten. Dahinter steht die Hoffnung, bessere persönliche Beziehungserfahrungen für bessere Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft zu schaffen.

Die Familien sind dabei keine große Hilfe. Ein Hauptproblem besteht darin, dass es kaum intakte Familienstrukturen gibt. Sozio-kulturelle Faktoren, wie die Folgen der Apartheid, mangelnde Bildung und Armut besonders in den schwarzen Wohngebieten, Kriminalität, Alkohol und Drogen, HIV/AIDS spielen noch immer eine große Rolle. Das wirkt sich auch auf die sozialen Probleme in der Community aus. Viele Jugendliche sind auf sich allein gestellt. Wenn die Mutter im Haushalt einer weißen Familie arbeitet und man muss als Jugendliche/r selbst auf vier oder fünf Geschwister aufpassen, dann kann man nicht von einer intakten Familienstruktur sprechen. Besonders junge Mädchen sind davon betroffen, sie müssen den Haushalt führen und für ihre kleineren Geschwister die Elternrolle übernehmen, wenn die Mutter arbeitet. Viele Jugendliche fühlen sich häufig überfordert, minderwertig und unfähig, viele lassen sich leicht in Verbrechen und Dinge verwickeln, in die sie besser nicht verwickelt werden sollten. Man kann deshalb kaum von einer Kindheit im westlichen Sinn sprechen.

Daher sind Projekte wie das PDP-Projekt wichtig, die eine Anlaufstelle für Jugendliche darstellen, sie fortbilden, ihr Selbstwertgefühl steigern und ihnen eine Ausbildung vermitteln. PDP zeigt ihnen somit eine Alternative und macht ihnen bewusst, dass sie eine Zukunft haben und dass sie durch ihren persönlichen Einsatz selbst aktiv daran teilnehmen, ihr Township, ihre Community, zu einem sicheren und besseren Ort für alle zu machen.

Die Erwartungen von Jugendlichen und Projektmitarbeitern an die Pädagogen, die sich aus dieser Umstellung auf die lokalen Verhältnisse ergeben, entsprechen denen aus den ersten beiden Interviews. Im Mittelpunkt der Erwartungen stehen keine pädagogischen Ziele entlang psychologischer Konzepte, sondern ganz lebenspraktische Hilfestellungen. Die Schwierigkeit besteht deshalb u.a. darin, die pädagogischen Ziele auf den Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen abzustellen. Die Grundlage einer pädagogischen Einflussnahme wird in der Bedeutung des Vorbildes gesehen. Die pädagogische Arbeit besteht weniger in der Anwendung pädagogisch-psychologischer Prinzipien als vielmehr darin, eine für westliche Verhältnisse ganz untypische Geduld aufzubringen.

Die Chance besteht darin, dass sich die Jugendlichen an Menschen wenden, von denen sie sich erhoffen, dass ihre tagtäglichen Erfahrungen von Gewalt und Traumatisierungen dort nicht wiederholt werden. Deshalb ist die Offenheit und Verlässlichkeit der Beziehungen besonders wichtig.

4. Vor der Psychologie: das nackte Überleben und die Lebensgrundlagen

4.1. Lebensanforderungen an einheimische Jugendliche

Es entspricht dem Charakter einer explorativen Studie, dass die Interpretationen der Interviews als sehr ausschnitthaft zu betrachten sind und deshalb keine verlässlichen Aussagen über Trainingskriterien zulassen. Weder sind die verschiedenen Positionen der Interviewpartner direkt vergleichbar, noch werden die Aussagen mit solchen aus vergleichbaren Erfahrungen anderer Projekte konfrontiert. Hinzu kommt, dass explizite Qualitätsstandards etwa gemäß psychologischer Kriterien weder für Projektleiter, noch für Projektmitarbeiter in die Bewertung für die Aussagen eingegangen sind. Wir werden daher Einzelaspekte aus den Interviews im Zusammenhang mit Beispielen aus der Literatur zur Projektarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit diskutieren. Uns kommt es darauf an, die Differenz zwischen den Anforderungen aus der Projektarbeit mit dem Potential herauszuarbeiten, das in den vorgestellten psychologischen Ansätzen steckt.

Zunächst ist festzuhalten, dass vor allen psychologischen Überlegungen die Frage des tagtäglichen Überlebens steht. Zum einen müssen sich Kinder und Jugendliche in vielen Entwicklungsländern tagtäglich mit der Gefahr auseinandersetzen, die ihr Leben z.B. auf der Straße bedroht. Wer aus solchen Lebenssituationen das erste Mal nach Deutschland kommt, ist ganz erstaunt, dass man hier abends unbesorgt auf die Straße gehen kann. Eine zweite Lebensbedingung ist die Armut. Sie zwingt Kinder und Jugendliche nicht nur zu arbeiten, sie behindert auch ganz erheblich die Lernfähigkeit selbst bei noch so gut gestalteten Bildungsangeboten. Wie kann man in der Schule aufpassen, wenn der Magen knurrt und man sich täglich ganz schwindelig vor Hunger fühlt oder von der vielen Arbeit völlig erschöpft ist? Die folgenden Überlegungen gehen deshalb davon aus, dass ein Minimum an Sicherheit und Versorgung gewährt werden kann.

Zwei Antworttendenzen lassen sich u.E. in den Interviews identifizieren: Die westliche Psychologie hat nicht besonders viel zur Planung und Durchführung von Jugendhilfeprojekten beizutragen, und die psychologischen Konzepte sind interkulturell nur sehr bedingt anwendbar. Diese beiden Ergebnisse wollen wir i.F. etwas genauer analysieren und interpretieren. Zunächst wollen wir – angesichts der eingangs festgestellten unklaren Einbindung psychologischer Konzepte in

Projektideen der Friedensarbeit, der Entwicklungszusammenarbeit oder der Projekte ziviler Konfliktverarbeitung – die Frage stellen, ob die akademische Psychologie in ihren Zugangsweisen und Darstellungsmethoden sich möglicherweise nur wenig oder gar nicht anderen Fachdisziplinen oder Menschen ohne besondere professionelle Spezialisierungen mitteilen kann.

Dies wäre nicht besonders bemerkenswert, weil dies auch für die Mitteilungsfähigkeit anderer wissenschaftlicher Disziplinen zutrifft. Die Interdisziplinarität wissenschaftlicher Grundlegungen kann aber auch daran scheitern, dass sich die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie etwa Psychologie und Erziehungswissenschaften oder gar Politikwissenschaften nur sehr bedingt aufeinander beziehen⁶⁴. Zudem liegt es in der Wissenschaftstradition, dass Ergebnisse der Forschung oder Theoriebildungen, selbst handlungstheoretischer Natur, meist isoliert und sprachlich so vermittelt werden, dass sie zwar den akademischen Adressaten, nicht aber Menschen zugänglich werden können, die über keine entsprechende wissenschaftliche Vorbildung in der Fachdisziplin Psychologie verfügen.

Ein zweites Problem interdisziplinärer Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Problemen liegt in der fehlenden Integration wechselseitiger Konzepte im Rahmen von Handlungstheorien und der entsprechenden Ausbildung von Pädagogen, Therapeuten oder Sozialarbeitern.⁶⁵ Auch in den westlichen Industriegesellschaften arbeiten diese Professionen nicht nur nebeneinander her, sondern konkurrieren z.T. auch heftig miteinander – nicht zuletzt um die Ressourcen ihrer Arbeit. Weder ist z.B. die Psychologie angemessen in die pädagogische, noch der erziehungswissenschaftliche Zugang in die psychologische Ausbildung so integriert, wie es den wechselseitigen Anforderungen aneinander entspricht. Deshalb bleibt es bei dem Blick der jeweiligen professionellen Perspektive auf die Nachbardisziplin oft bei einer oberflächlichen Kenntnisnahme⁶⁶ oder einem vorurteilsverhafteten Alltagsverständnis, das zudem noch mit z.T. maßloser Überschätzung bzw. Selbstüberschätzung gepaart ist, was eine bzw. die eigene Disziplin zu leisten im Stande wäre.

So geraten selbst solche Kenntnisse ins Abseits, die durchaus geeignet wären, für die Konzeptionierung von Projekten zur Jugendgewalt hilfreich zu sein, weil sie möglicherweise verallgemeinerungsfähigen Charakter haben, also sowohl von professionellen westlichen Fachkräften als auch für Klienten in Entwicklungsländern gelten könnten.⁶⁷ Psychologische und sozialwissenschaftliche

64 Vgl. Christian Büttner, Utopie der Interdisziplinarität, in: Amt für Wissenschaft und Kunst der Stadt Frankfurt am Main (Hg.): Die Frage nach der Frage. Zukunft durch Wissenschaft – Zukunft der Wissenschaft, Dokumentation der Vorträge im Rahmen der Veranstaltung „Wissenschaftsstadt Frankfurt“ vom 1.-3. März 2001, Frankfurt (Verlag Waldemar Kramer) 2001, S. 199-203.

65 So formuliert z.B. eine einheimische Akteurin: „Ich kenne Erzieherinnen vor allem aus meinen Seminaren, und die mache ich seit über 20 Jahren und bin sie immer noch nicht satt. Nur einmal habe ich mit PsychologInnen gearbeitet und einmal mit LehrerInnen, danach nie wieder“, Margret von Allwörden, Sie haben das Kind in sich bewahrt, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2003, S. 23.

66 Ingrid Plath kommt z.B. in einer systematischen Untersuchung der psychologisch-pädagogischen Kenntnisse bei Lehrern zu dem Ergebnis, dass diese bei Themen, die sie selbst als brisant bezeichnen, nur wenig Interesse an psychologischer Fachliteratur zeigen; vgl. Ingrid Plath, Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur, Baden-Baden (Nomos) 1998, S. 88.

67 „Bedenklich ist insbesondere, dass Lehrkräfte der Wissenschaft mehrheitlich nicht einmal bescheinigen, daß sie zu Fragen des Schulalltags beiträgt – also zumindest als Interpretations- und Entscheidungshilfe im beruflichen Rahmen eine Rolle spielt“, ebd. S. 126.

universitäre Ausbildung und Forschung sowie die Ausbildung in Pädagogik, Therapie und Sozialarbeit müssten aber anderen Standards folgen als den rein akademischen, wenn sie von professionellen Kräften in der Alltagspraxis angenommen werden sollen. Insbesondere die in einer psychologischen Ausbildung erworbene Kompetenz wird im Alltag von Nicht-Psychologen zudem häufig geheimnisvollen und mehr den esoterisch-therapeutischen Lebensbereichen zugeordnet, die praktische Psychologie dagegen beherrscht nahezu jeder mehr oder weniger selbst. Sie speist sich zu meist aus den „subjektiven Theorien“ die die Menschen sich über sich selbst machen und dann ungeprüft auf fremde Verhältnisse übertragen.⁶⁸

Neben diesen, in vielen Dekaden gewachsenen Isolierungen verschiedener Wissenschafts- und Wissensbereiche haben die psychologisch-akademischen Theorien der westlichen Industrieländer bisher immer Lebensverhältnisse vorausgesetzt, in denen Kummer und Not eher die Abweichung vom Normalfall darstellen. Zudem gehen die Erkenntnisse der Psychologie und die pädagogischen Normen auf die Organisation sozialer Beziehungen zurück, in denen Macht und Autorität sowie der Zugang zu ihnen demokratisch geregelt sind oder zumindest werden sollten. Die solchermaßen vorausgesetzten Verhältnisse bestimmen die Normen und Werte der Beziehungen zwischen den Menschen sowie das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu Erwachsenen. Während z.B. von Jugendlichen hierzulande einerseits erwartet wird, dass sie in die Gesellschaft hineinwachsen und die herrschenden Normen in ihr Selbstkonzept aufnehmen, wird auf der anderen Seite davon ausgegangen, dass die Peer-Group und die Abgrenzung von erwachsenen Normen ein wesentliches Durchgangsstadium seien.

Der Individualität und persönlichen Freiheit des Individuums in seinem Wachstumsprozess steht in vielen Ländern, die auf Entwicklungszusammenarbeit hoffen, die Bindung des Heranwachsenden an den Familienclan, also eine Gruppe von Menschen gegenüber. Man kann sich leicht vorstellen, dass es einen Unterschied macht, ob diese Vorstellung einer von der Erwachsenenwelt gelösten Gruppe, in der wesentliche Entwicklungsschritte ablaufen sollen, in Widerspruch zu Normen in solchen sozialen Gemeinschaften geraten kann, in denen Jugendliche nicht von den Erwachsenen getrennt gesehen werden und ihnen genau vorgeschrieben wird, wie sie erwachsen werden sollen (etwa durch initiationsähnliche Rituale) und welche Werte und Verhaltensweisen in der Familiengemeinschaft Anerkennung genießen.

Ein weiterer Unterschied besteht z.B. in dem, was in westlichen Gesellschaften unter Delinquenz verstanden wird. Dieser Begriff steht im Zusammenhang mit einem Rechtssystem, das in die ökonomischen Verhältnisse der demokratischen Gesellschaft integriert ist. Während Theorien über Jugend diese implizit voraussetzen, kann der Begriff Delinquenz – auf andere Gesellschaften angewandt – zu erheblichen Fehleinschätzungen dann führen, wenn sich dort alt hergebrachte Verhältnisse mit denen von westlichen Industriegesellschaften im Zuge der Kolonialisierung oder der Globalisierung importierten überschneiden.

Es fällt schon bei einem oberflächlichen Blick auf die Interviews auf, dass von psychologischen Konzepten, wie wir sie als Ergebnisse psychologischer Forschung im ersten Teil vorgestellt haben,

68 Vgl. Dorothea Bender-Szymanski, Kulturkonflikt als Chance für die Entwicklung normativer Orientierungen, in: Politisches Lernen Nr. 3-4/1999, S. 41.

nur sehr begrenzt die Rede ist. Vielmehr spielen die persönliche Erfahrung und bestimmte persönliche Grundqualifikationen für die Arbeit mit Jugendlichen in Entwicklungsländern eine entscheidende Rolle. Hinzu kommen alltagspsychologische Konzepte, die nur sehr wenig mit dem zu tun haben, wie Psychologen selbst ihre Bedeutung einschätzen. Zum Teil werden sie sogar mehr kolportiert als in der Weise zur Kenntnis genommen, wie man es für den wissenschaftlichen Diskurs erwarten würde.⁶⁹

Übereinstimmend kommt in allen drei Interviews zum Ausdruck, dass die Vorstellungen von Pädagogik und Psychologie in den jeweiligen Projektregionen auf Verhältnisse treffen, in denen sie nicht entwickelt und für die sie nicht in erster Linie gedacht wurden. Dies ist in doppelter Hinsicht der Fall: Zum einen sind vor differenzierten pädagogischen Absichten – seien sie individuell oder auf Gruppen ausgerichtet – basale Unterstützungen der Jugendlichen notwendig, die zum zweiten sowohl gute Kenntnisse über die lokalen und regionalen aktuellen wie historischen Besonderheiten, als auch eine große Sensibilität gegenüber den sozialen Verhältnissen vor Ort voraussetzen. Zudem sind – um es einmal paradox zu formulieren – die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht immer auf das jeweilige psychologische Entwicklungsziel bei den Jugendlichen abgestimmt.

Die Jugendlichen sehen in den Angeboten von Projekten eine Chance, den Kreislauf von Gewalterfahrungen und Hoffnungslosigkeit im Hinblick auf ihre Zukunft zu durchbrechen. Hierbei spielt einerseits vor allem die Angst vor Neuem und Fremdem eine Rolle. Die aus der Fremde stammenden Pädagogen und die neuen Verhältnisse, die ihnen mit Bildungsangeboten entgegen kommen, verlangen ihnen ungewohnten Verhaltensweisen ab. Sie sind mit der Schwierigkeit verbunden, diese mit dem normativen Verpflichtungen für einen Rückhalt in ihrer Herkunftsgemeinschaft zur Übereinstimmung zu bringen.

Ein eindrucksvolles Beispiel für die zentrale Schwierigkeit der Entfeindung, mit denen Jugendarbeit in Regionen zu tun hat, die entweder durch aktuelle ethnische Feindschaften und Kämpfe geprägt ist oder in denen in der Nachkriegssituation die ethnischen Spannungen zwischen den einstmaligen jugendlichen Kämpfern nicht aufgehoben sind, schildert eine Zypriotin, die an verschiedenen Trainings in einem anderen Projektrahmen teilgenommen hatte: „Vor allem waren wir unvorbereitet gegenüber dem inneren Feind; Unseren eigenen Widerständen und denen unserer Gemeinschaft. Nicht alle sind für eine Annäherung, nicht jeder denkt in derselben Weise. Auf beiden Seiten der Trennlinie sahen wir uns daher mit unfairen, manchmal beleidigenden Angriffen unserer jeweiligen Mitbürger ausgesetzt“.⁷⁰ Noch dramatischer drücken es südafrikanische Jugendliche aus, die in der Tradition bestialischer Kriegshandlungen groß geworden sind: „I saw my enemies approaching me and I took a difficult decision to greet them. As I turned back I saw that they

69 Besonders eklatant ist dies bei Verwendung und Bewertung psychoanalytischer Konzepte im alltagspsychologischen Bewusstsein. Hier fehlt das Wissen darum, dass die Psychoanalyse als Sozialwissenschaft sich weit von den Freud'schen Grundgedanken entfernt und ein höchst differenziertes Angebot an handlungspraktischen Zugangsweisen entwickelt hat, die mit der Anwendung der Psychoanalyse als Therapie nicht identisch ist („Dritte-Welt-Länder auf die Couch legen“).

70 Katie Economidou/Oliver Wolleh, Bürgergruppen für den Frieden in Zypern, in: Tilman Evers (Hg.), Ziviler Friedensdienst. Fachleute für den Frieden, Opladen (Leske und Budrich) 2000, S. 335.

had stopped, as through struck by lightning . At first I was afraid, but then I felt so proud, that I had taken the first step towards forgiveness.“⁷¹

Die psychischen Folgen von Kriegen gehen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weit über das hinaus, was sich mit pädagogischen Maßnahmen beeinflussen lässt. Die unter dem Begriff „Trauma-Arbeit“ angebotenen Hilfen sind deshalb noch weitaus kritischer zu betrachten als die Anwendung westlicher Pädagogik auf Jugendliche der Dritten Welt: „Die Tatsache, dass weltweit die Begriffe ‚Psychosoziale Arbeit‘ und ‚Trauma‘ in der humanitären Hilfe und in der Entwicklungszusammenarbeit bedeutsam geworden sind, deutet einerseits auf einen Fortschritt und andererseits auf eine Krise hin. Der Fortschritt besteht darin, dass man endlich anerkannt zu haben scheint, dass es in Kriegen- und Krisenregionen nicht nur um die Lösung ökonomischer oder politischer Probleme durch technisches Know-how geht, sondern dass es letztendlich um Menschen geht, um konkrete Subjekte, die in ihrer spezifischen Geschichtlichkeit den jeweiligen sozialen Prozess gestalten, bestimmen und erleiden ... Gleichzeitig besteht aber die Gefahr einer neuen Entkontextualisierung, besser gesagt der unlauteren Psychologisierung von politischen und sozialen Problemen.“⁷² Die Art und Weise, wie Einzelne ihre Gewalterfahrung verarbeiten, so Angela Kühner, hänge von den für sie relevanten Wertvorstellungen und Diskursen ab. Dies gelte nicht nur für die kognitive, sondern auch für die emotionale Verarbeitung. Indem das westliche Traumamodell zum vorherrschenden Bewertungsmodell werde, beginne auch der Einzelne, seine Erfahrung zunehmend in diesen Kategorien zu verstehen und zu fühlen. Das bedeute nicht, dass der Hinweis auf die Möglichkeit der Traumatisierung und auf ihre Dynamiken das Trauma erst schaffe oder verschlimmere, sondern dass die Analyse als Trauma die Art und Weise beeinflussen und verändern könne, wie Erlebnisse wahrgenommen, eingeordnet und bewertet werden.⁷³

4.2. Entwicklungszusammenarbeit und pädagogische Professionalität

Wir wollen zum Abschluss noch einige Konsequenzen aufzeigen, die sich aus dem diskutierten Stellen psychologischer Erkenntnisse für die Qualifizierung von Pädagogen ergeben. Pädagogen sind Anforderungen ausgesetzt, die sich teilweise auch in den psychologischen Konzepten wieder finden, teilweise aber auch weit über sie hinausgehen. Neben Authentizität, die in den Interviews eine große Rolle spielt, werden vor allem die interkulturelle Sensibilität und die Geduld benannt. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ spielt zwar in der deutschen Debatte um die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft inzwischen eine große Rolle, ist aber bisher nur bedingt als ein psychologisches Konzept diskutiert worden. Eine empirische Forschung existiert bisher nicht in dem Maße, dass daraus bereits einschlägige Vorschläge abzuleiten wären, d.h. die deutsche Sozi-

71 Kwazulu-Natal Programme for Survivors of Violence. Narrative Report, December 2001, S. 3.

72 David Becker, Fünf Thesen zur psychosozialen Arbeit, in: Katja Maurer/Thomas Seibert (Red.), Psychosoziale Arbeit im Kontext von Krieg, Diktatur und Armut, medico-Report Nr. 23, Frankfurt 2001, S. 105.

73 Angela Kühner, Kollektive Traumata. Eine Bestandsaufnahme. Annahmen, Argumente, Konzepte nach dem 11. September, Berlin (Berghof Report Nr. 9) 2002, S. 137.

alpsychologie ist über eine Hypothesenbildung bisher nicht hinausgekommen und orientiert sich i.W. an amerikanischen Veröffentlichungen.⁷⁴

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“, der auch zur Beschreibung qualitativer sozialer Arbeit mit Migranten in Deutschland verwendet wird, ist für die Konzeptualisierung von Jugendarbeit in Entwicklungsländern zwar von zentraler Bedeutung. Fraglich ist jedoch, ob sich diese Kompetenz hauptsächlich durch allgemeine Trainings vermitteln lässt, die suggerieren, dass es eines bestimmten Wissens über die Kultur XY bedarf. Die Kompetenz zur konstruktiven Bearbeitung interkultureller Konflikte – wenn es sie als etwas systematisch Erlernbares überhaupt gibt – kann am besten in der Begegnung mit den fremden Menschen und in deren Lebenswelt, also vor Ort, erworben werden.⁷⁵ Dann aber handelt es sich nicht um ein rational beschreibbares Set von Einzelfähigkeiten, die sich curricular organisieren ließen, sondern vielmehr um ein „...selbst erfahrenes und reflektiertes interkulturelles Lernen...“.⁷⁶ Das soll nicht heißen, dass das Konzept der interkulturellen Kompetenz grundsätzlich angezweifelt würde. Es macht aber einen Unterschied, ob man sich auf ein Lernsetting verständigen kann, in dem es um die Abarbeitung eines bestimmten Programms (Spiele, Übungen, Aufgaben etc.) geht oder um die Schaffung einer Grundlage für eine solche Lernbeziehung. Menschen in interkulturellen Lernarrangements müssen sich – um sich respektvoll aufeinander beziehen zu können – von gleichen Voraussetzungen in symmetrischen Beziehungen ausgehen können, in denen beide Seiten voneinander lernen.

Aus den Erfahrungen mit Anforderungen an Kompetenz und Belastbarkeit junger Freiwilliger der Organisation EIRENE geht hervor, dass es der permanenten Reflexion der Fremdheitserfahrungen bedarf, um die Spannungen zwischen den eigenen Vorstellungen einer friedlichen Welt und den vorgefundenen Verhältnissen auszuhalten: „Entscheidend ist, dass sie (die Freiwilligen, C.B./M.K.) sich als Lernende begreifen, dass sie nicht bereits nach zwei Wochen glauben, alles begriffen zu haben, dass sie sich im Beurteilen zurückhalten und trotzdem für sich vorläufige Bewertungen vornehmen“.⁷⁷ Dass dies extrem schwierig sein kann, wird z.B. an den Eindrücken deutlich, die David Becker in Angola verarbeiten musste: „Ich bin dann ein erstes Mal im Februar 1996 zwei Wochen hingefahren, und war gebührend schockiert über die Verhältnisse dort. Ich kenne in ganz Lateinamerika, das ich relativ gut kenne, kein Land, wo es so furchtbar ist wie in Angola. Es ist kaputt...Es ist ein Land, das reich sein könnte, in dem die Wirtschaft blühen könnte, weil es von den Ressourcen her atemberaubend ist. Es gibt Diamanten, es gibt Öl, es gibt eine wunder-

74 Vgl. Alexander Thomas, Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme, Konzepte, in: Ethik und Sozialwissenschaften Nr.1, 2003, S. 137-150; Christian Büttner, Zauberschlüssel: Interkulturelle Kompetenz, in: Ethik und Sozialwissenschaften Nr. 1, 2003, S. 159-160, siehe dort auch die weiteren Diskussionsbeiträge.

75 Siehe dazu auch Gisela Führung, Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Schriften der Arbeitsstelle „Eine Welt/Dritte Welt-Initiativen“, Bd. 3, 1996.

76 Frank Liebe (unter Mitarbeit von Nadja Gilbert), Interkulturelle Mediation – eine schwierige Vermittlung. Eine empirisch-analytische Annäherung zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden, Berlin (Berghof-Report Nr. 2) 1996, S. 53.

77 Elisabeth Freise, Internationale und interkulturelle Kompetenz durch Freiwilligendienste bei EIRENE, Vortrag (unveröff.) anlässlich der Tagung „Herausforderung Interkulturelles Lernen. Welche pädagogischen Paradigmen braucht die Einwanderungsgesellschaft?“ des Hauses am Maiberg/Heppenheim, 10.12.2002.

bare Landwirtschaft – und es ist ein Land, das vollkommen am Ende ist, so am Ende, wie man sich das gar nicht vorstellen kann“.⁷⁸

Vergleicht man die in den jeweiligen historischen Kontexten gewachsenen Verhältnisse, dann zeigt sich schnell, dass das Ziel von Qualifikationen nicht sein kann, „blühende Landschaften“ und „glückliche Menschen“ als „Entwicklungshelfer“ selbst schaffen zu lernen, sondern hauptsächlich in der Unterstützung derjenigen bestehen muss, die vor Ort für solche Ziele ansprechbar sind.⁷⁹ Die Unterstützung dieser Menschen sollte nicht nur ihnen persönlich gelten, sondern von der Hoffnung und den Maßnahmen begleitet sein, die sie zum Vorbild für ihre Mitmenschen werden lassen. Dazu gehört auch die Hoffnung, dass sie – so Erfahrungen aus der Projektarbeit von „medico international“ in Südafrika – leadership-Qualitäten entwickeln.⁸⁰ Besonders in Regionen, in denen soziale Gemeinschaften nach anderen als demokratischen Regeln und westlichen Familienmodellen organisiert sind, sollte man darauf setzen, diese den Menschen wieder nutzbar zu machen, statt sie nach den westlichen Lebensvorstellungen umerziehen zu wollen.

Diese Problematik interkultureller Begegnung tritt besonders deutlich an der Kontroverse in Erscheinung, nach welchem Konzept arbeitende Kinder in Lateinamerika gefördert werden sollten. Soll man die Kinderarbeit verbieten und den Kindern Räume schaffen, in denen sie ungestört lernen und erwachsen werden können oder soll man die arbeitenden Kinder in dem bestärken, was sie über die erwachsene Welt während ihrer Arbeit lernen, und sie vor Ausbeutung und Entwürdigung schützen? Hier zeigt sich auch die Unterschiedlichkeit des abendländischen Verständnisses von Kindheit, das im Fall des caritativ-assistenzialistischen Ansatzes dem Bild des von der Erwachsenenwelt ausgegrenzten und verinselten Kindes folgt und im Fall des emanzipatorisch-partizipativen Ansatzes einem Bild von Kindheit gleicht, wie es Jahrhundert vor der Entwicklung von Demokratien gegeben haben mag.⁸¹

4.3. Training der Trainer

Fasst man die Tendenz der Interviewaussagen zu Kriterien der professionellen Qualität zusammen und vergleicht sie mit Erfahrungen, die in der Literatur beschrieben werden, so scheinen weniger vorab definierbare Kriterien von Professionalität⁸² als vielmehr die bereits genannten persönlichen

78 David Becker, Die Schwierigkeit zu trauern – Erfahrungen in Angola, in: Regina Schleicher/Traudel Mak/Sebastian Kasack/Thomas Gebauer/Usche Merk (Red.), Schnelle Eingreiftruppe ‚Seele‘. Auf dem Weg in die therapeutische Weltgesellschaft. Texte für eine kritische Traumaarbeit, Frankfurt (medico Report Nr. 20) 1997, S. 81.

79 Vgl. dazu Norbert Ropers, Die internen Akteure stärken! Krisenprävention und Konflikttransformation durch Friedensallianzen, in: Evers a.a.O. (Anm. 70), S. 68-77.

80 Vgl. die Trainingsprogramme von Kwazulu Natal a.a.O. (Anm. 71).

81 Vgl. Anette Schick, Arbeitende Kinder in Lateinamerika: Auswirkungen eines subjektorientierten Ansatzes in Kinderbewegungen, unveröff. Diplomarbeit, FH-Köln 2001, S. 53/58; Manfred Liebel (Hg.), Arbeitende Kinder stärken: Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit, Frankfurt am Main (IKO-Verlag) 1998.

82 Mehr hinter vorgehaltener Hand als offiziell eingestanden wirkt die Antwort von Trainern auf die Frage, ob ihnen das Umsetzen des Curriculums gelungen sei: „Im großen und ganzen würde ich sagen, ist das gelungen. Wobei es immer die Schwierigkeit gab, von den vielen Inhalten welche wegzulassen, um dafür anderes intensiver bearbeiten zu können...Auch wenn es ein umfassendes Konzept darstellt, lässt sich vieles davon nicht in die Praxis umsetzen“,

Voraussetzungen, sowie ein schwer bestimmbares Maß an professioneller Erfahrung im Umgang mit Menschen und ihren Problemen notwendig zu sein. Dies umso mehr, als die Voraussetzungen der westlichen Psychologie bisher kaum Gegenstand systematischer interkultureller Reflexion oder gar Untersuchungen dazu gewesen sind.

In diesem Sinne sind solche Angebote von Entwicklungszusammenarbeit für die mittlere Planungsebene der formellen Bildung im Sinne des Auslotens viel versprechend, die eruieren helfen, welche der psychologischen Erkenntnisse überhaupt sinnvoll sind und welche sich in der jeweiligen einheimischen Situation mit Wissenschaftlern, Fachkräften und Betroffenen vor Ort erarbeiten lassen. Martina Fischer konstatiert hier noch eine erhebliche Lücke in den deutschen Ansätzen von Entwicklungszusammenarbeit.⁸³ Neben der Unterstützung durch Bestätigung und Empowerment der Menschen, die unmittelbar mit den Jugendlichen arbeiten, ist eine Unterstützung im Sektor Training/Ausbildung denkbar, die in gemeinsamer Reflexion die aktuellen Erfahrungen auswertet und in Ausbildungsinhalte umsetzt. Was die jeweiligen wissenschaftlichen Grundlagen dazu anbelangt (nicht allein die der Psychologie), muss man davon ausgehen, dass die Transformation psychologischer Konzepte in den Kontext von Entwicklungsländern noch einiger Anstrengungen der „Übersetzung“ bedarf.⁸⁴ Hier können westliche Wissenschaftler und Trainer mit ihrem Know-how in erwachsenenbildnerischen Methoden helfen, die Rahmenbedingungen mittragen und ihre Formen und Settings anbieten, die in dieser Reflexion weiterführen. Allerdings wäre darauf zu achten, die Initiative bei den Einheimischen zu belassen. Dies kann u.U. außerordentlich schwer zu erkennen zu sein.⁸⁵

Für die Umsetzung didaktischer Ideen wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht⁸⁶ der Rekurs auf die psychologischen Forschungen Kurt Lewins vorgeschlagen, der zu den pädagogischen Konzepten der Aktionsforschung (englische Terminologie) bzw. der Handlungsforschung (deutsche Terminologie) geführt hat.⁸⁷ Dies ist ein Ansatz, wie er auch in der HSFK als Fortbildungsstudien aufgegriffen und weiterentwickelt wurde:⁸⁸ Man geht dabei davon aus, dass weder die Trainer noch die zu Trainierenden zu Beginn die Konfliktlösungsmodelle beschreiben können, die erzielt werden sollen. Dazu müssen in der gemeinsamen Reflexion der Praxis und unter wissenschaftlichen Kriterien die notwendigen Szenarios erarbeitet und die Lösungen sowie die dazu notwendigen Materia-

AGDF u.a. (Hg.), Dokumentation des Modellvorhabens „Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung“, o.O.u.J. (1998), S. 19; vgl. auch Christian Büttner, Training für ein Leben mit Vielfalt? Zur Trainerqualität für Erwachsenenbildung in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Organisationsberatung-Supervision-Coaching, Nr. 1/2001, S. 69-81

83 Martina Fischer, Qualifizierung für Fachpersonal eines „Zivilen Friedensdienstes“ – Anforderungen an Friedensfachdienste in Krisenregionen, in: Martina Fischer/Wolfgang Heinrich/Norbert Ropers (Hg.), Ziviler Friedensdienst. Neue Aufgaben und Herausforderungen, Berlin (DED) 1999, S. 28.

84 Wolfgang Karcher, Studienvorbereitung und Reintegration, in: Bernd Overwien (Hg.), Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft, Frankfurt (IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation) 2000, S. 527.

85 Christian Hopfer, Kompetenzerwerb gegen Armut und Ausgrenzung, in: Overwien a.a.O. (Anm. 84), S. 179.

86 Hans-Jürgen Lindemann, Das Erlernen beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz in guatemalteckischen Dorfgemeinschaften, in: Overwien a.a.O. (Anm. 84), S. 271.

87 Vgl. Wagner, Ulrich: Interaktive Sozialforschung, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1997.

88 Vgl. Christian Büttner, Forschen, Lehren, Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt (Campus) 2002.

lien entwickelt und evaluiert werden. Für eine solche Vorgehensweise wäre die Vorstellung eines transkulturellen Rahmens notwendig⁸⁹, der – in der Metapher eines Raumes, in den Menschen von zwei Türen aus eintreten und sich begegnen – von einer symmetrischen Beziehung ausgeht. In diesem Raum könnte dann etwas Drittes entstehen – zwischen den Vorstellungen des einen und des anderen Kommunikationspartners. Abhängig von den jeweiligen Strukturen der Aus- und Fortbildung (Trainingscamps, Seminare, Universitäten etc.) vor Ort müssten spezifische Begegnungssituationen gestaltet werden, die in dem jeweiligen transkulturellen Raum vor Ort die Strukturen und curricularen Inhalte erarbeiten lassen – wie dies auch schon in einzelnen Ländern geschieht. Da man nicht immer und zu jeder Zeit „Fremde“ braucht, wenn es um die Entwicklung oder Weiterentwicklung eigener curricularer Modelle geht, ist große Sensibilität und Zurückhaltung geboten.⁹⁰

Wenn auch das Ergebnis unserer Untersuchung, welchen Beitrag westliche Psychologie leisten kann, in einer wenig ermutigenden Einschätzung besteht, so ist doch am Ende festzuhalten, dass man sich z.B. als jemand, der in Deutschland gebildet und ausgebildet wurde, mit Vorstellungen und Bildern im „Gepäck“ auf dem Weg in Entwicklungsländer befindet, über deren Konsistenz und Bedeutung man sich selbst im eigenen Land nicht vollständig und unstrittig klar ist. Es ist in jedem Fall gut zu wissen, welchen Konzepten man unerkannt verpflichtet ist, um nicht der Gefahr zu unterliegen, als jemand gewertet zu werden, der die Definitionsmacht über Arbeitskonzepte und die Arbeit selbst ausübt.⁹¹

89 Vgl. Christian Büttner/Irmhild Kohte-Meyer, Am wichtigsten die Sprache...Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess, HSFK-Report Nr. 11/2002.

90 Oliver Wolleh, Citizens' Rapprochement by the Local Peace Constituencies. Bi-Communal Conflict Resolution Trainer Group in Cyprus, Berlin (Berghof Report Nr. 8, 2001), S. 45.

91 Vgl. Albert Recknagel, Von der Entwicklungshilfe zum Dialog der Kulturen, in: Overwien 2000, a.a.O (Anm. 84), S. 157.