

Gewaltförmige Orientierungen bei Jugendlichen – Strategien zu ihrer Überwindung durch Umgestaltung der Berufsausbildung

Ute Büchele

Seit 1982 in der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufsforscherin, Berufspädagogin und Organisationsentwicklungsberaterin in der Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsvorhaben zum Thema Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsgestaltung

Claudia Munz

Diplomsoziologin, seit 1989 Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufspädagogische Begleitung neuer Unterrichtsgestaltung, Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrkräften.

Für gewaltsame Delinquenz bei Jugendlichen, die in der Berufsausbildung stehen oder Facharbeiter sind, spielt der Gruppenzusammenhang eine große Rolle. Gewalttätiges Handeln wird in diesem Artikel als Bewältigungsstrategie der Identitätsentwicklung im Jugendalter verstanden, die heute unter den Bedingungen der Individualisierung der Gesellschaft stattfinden muß.

Die besonderen Möglichkeiten der Berufsausbildung im Betrieb und in der Berufsschule, der „Dekomposition“ von Denken, Fühlen und Handeln bei den gewaltbereiten Jugendlichen entgegenzuwirken, werden aufgezeigt. Angestrebt wird eine Ich-Stärkung durch die Verbesserung von Realitätswahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und den Aufbau echter Sozialbeziehungen und die Festigung des Vertrauens in die eigene Entwicklungsfähigkeit.

Einleitung

Die Literatur zum Thema „Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen“ ist inzwischen umfangreich geworden. Dabei sind die theoretischen Erklärungsansätze so vielfältig wie die ihnen zugrunde liegenden Paradigmen. Uns geht es nicht darum, diese Ansätze zu referieren, sondern vielmehr um den Versuch, die Phänomene, an denen sich rechtsextremistische und gewaltförmige Ori-

entierungen bei Jugendlichen zeigen, näher zu betrachten. Thesenartig werden wir einige empirische Befunde würdigen und dann danach fragen, welche subjektiven Bewältigungsstrategien sich hinter der gewaltsamen Jugenddelinquenz erkennen lassen. Dabei richten wir unser Hauptaugenmerk auf die Frage, inwiefern die Berufsausbildung „Entwicklungshilfen“ für diese Jugendlichen bieten kann.

Laut Statistik werden mehr als 95 Prozent aller Straftaten und Gewaltaktionen mit rechts-extremem bzw. fremdenfeindlichem Hintergrund von Jugendlichen unter 21 Jahren verübt; 35 Prozent davon sogar von Jugendlichen unter 18 Jahren. 90 Prozent aller Delikte werden von Gruppen, nicht als Einzeltaten begangen. Die Gruppenmitglieder sind ganz überwiegend männlich, haben eher niedrigere Bildungsabschlüsse und sind überwiegend berufstätig, als Auszubildende oder als Facharbeiter.¹

Die noch vor kurzem vermutete gesellschaftliche Desintegration im engen Sinne – Jugendliche greifen zu Gewalt, weil sie arbeitslos oder sozial unterprivilegiert/nicht integriert sind – hat keine empirische Entsprechung – wiewohl sich zugleich die Frage stellen läßt, inwiefern eine subjektive Angst vor gesellschaftlicher „Desintegration“ als Unterströmung eine Rolle spielt.

Zahlreiche Studien zeigen übereinstimmend, daß der „harte Kern“ der Rechtsextremen unter Jugendlichen eher klein ist, d. h. derjenigen, die Kontakte zu rechtsextremen Grup-

pen haben, dezidiert „rechts“ argumentieren und klare Opfergruppen identifizieren. Der Anteil dieser Gruppe an den polizeilich ermittelten Tätern wird auf 10 bis 15 Prozent geschätzt.² Jeweils geschätzte 25 bis 30 Prozent der gewalttätigen Delikte gingen auf das Konto von eher diffusen „Ausländerfeinden“ bzw. „Ethnozentristen“ sowie von „Schlägertypen“ und „Mitläufern“. Das heißt: selbst schwere Delikte wirken „in vielen Fällen nicht berechnend kalkuliert und auf die Feindbilder (Ausländer und Asylbewerber, Obdachlose, Behinderte, ‚Linke‘) gezielt, sondern fast wie beiläufig geschehen, in einem Klima genereller Indifferenz und Ignoranz“.³

Gewaltsame Jugenddelinquenz findet innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse statt, die einen Sozialdarwinismus und Entsolidarisierungstendenzen zeigen, die die Legitimität von Ungleichheitsvorstellungen betonen, rücksichtsloses Durchsetzungsstreben als angemessenes Verhalten einstufen und eine erhebliche Ausländerfeindlichkeit in der Gesamtbevölkerung aufweisen.⁴

Forscher sind sich weitgehend einig, daß diese Phänomene vor dem Hintergrund des umfassenden gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses betrachtet werden müssen, der für alle Gesellschaftsmitglieder die Anforderung an eine autonome, sich von überkommenen Normvorstellungen ablösende Selbst-Gestaltung mit sich bringt. Für Jugendliche ergibt sich damit eine Verdoppelung der ohnehin altersgemäß zu bewältigenden Schwierigkeiten. Sie sind zu einer fundamentalen Selbstfindung aufgefordert, bei der innerhalb widersprüchlicher Orientierungsangebote eine Identität entwickelt werden muß, die ihre Stabilität „aus sich heraus“ beziehen kann.

Für die Jugendlichen im Osten Deutschlands haben sich durch die Wende diese Anforderungen noch verschärft: zusätzlich zu ihren individuellen müssen sie die kollektiven Um-

brüche gleichsam im Zeitraffer verarbeiten. Für alle Jugendlichen gibt es grundsätzlich drei verschiedene Verarbeitungsmöglichkeiten:

- sie können sich den Anforderungen aktiv stellen und Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln,
- sie können sich passiv-abwartend verhalten und darauf hoffen, daß bessere oder einfachere Zeiten bzw. Lösungen „von selbst“ kommen werden, oder schließlich:
- sie können sich überfordert fühlen und diesen Überforderungen gewaltsam antworten.

Die aktenkundig gewordenen Gewaltdelikte werden ganz überwiegend von (männlich dominierten) Gruppen begangen. Deren innere Struktur ist vielfältig. Sie reicht von straff organisierten bis zu losen Ad-hoc-Zusammenschlüssen. Dies könnte als normale, altersgemäße Hinwendung zu Gleichaltrigengruppen betrachtet werden, zeigten sich nicht verheerende Wirkungen. Führt gerade der Gruppenzusammenhang zu Dynamiken, die rechtsextremistische Orientierungen festigen und/oder die Hemmschwelle für Gewaltanwendungen herabsetzen?

Die Hemmungen, die den Menschen davon abhalten, gewalttätig zu werden, sind die begleitenden Gefühle, wie Empathie oder Mitgefühl mit der Situation des Attackierten. Diese wirken als Impulse, damit sich der einzelne zurücknehmen und seine Handlungen wieder kontrollieren kann. Sie ermöglichen es, sich nicht nur egozentrisch auszuagieren, sondern den anderen als Subjekt zu erleben.

Bei den Jugendlichen, die gewalttätig werden, klaffen Denken, Fühlen und Handeln auseinander, da die integrierende Kraft – das eigene Ich – zu schwach ist (das Individuum als „Dividuum“, G. ANDERS). Sie unterliegen einer „**Dekomposition**“ ihrer selbst. Wir interpretieren dies als eine Krise der Identitätsentwicklung: wo das Subjekt in sich selbst Kräfte ausbilden müßte, die das eigene Han-

deln denkend-empfindend steuern und denkend-empfindend reflektieren, gelingt dies den betroffenen Jugendlichen nicht oder nur mangelhaft.

Wir sehen gewaltförmige und/oder rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen als eine Bewältigungsstrategie⁵, die mit Hilfe des Weges in eine Gruppe versucht, mit überfordernden Lebenslagen fertig zu werden.⁶ Der kollektive Zusammenhang soll helfen, mit individuellen Fragen der Identitätsausbildung besser zurechtzukommen.

Kollektive Suchbewegungen der Identitätsentwicklung und ihre Beziehung zu Gewalterscheinungen

Aus unserer Sicht bieten Gruppen in zwei unterschiedlichen Ausprägungen die Möglichkeit der Identitätsfestigung für die Jugendlichen.

Das Konzept „Formierung“: Aufgehen in der Gruppe

Ein Teil der zu Rechtsextremismus und Gewalt neigenden Jugendlichen scheint sich den An- bzw. Überforderungen von Individuation unter Individualisierungsbedingungen dadurch zu entziehen, daß die Entwicklungsfähigkeit „eigenständige Identität“ gewissermaßen verkleinert wird. Diese Jugendlichen geben ein Stück ihrer potentiellen Identität an ein Übergeordnetes ab – die (subkulturelle) Gruppe, Gang, Clique. Sie suchen nach dem Konzept einer „**Formierung**“ der Individualität entlang den Zielen und Werten der Gruppe. Diese können sich um unterschiedliche Kristallisationskerne bilden. Gemeinsam ist die Absicherung der eigenen, in der Gruppe aufgehenden Individualität durch eine Grenzziehung nach außen. Dem liegt das Grundmuster der Aufteilung der

Welt in „Wir“ und „die anderen“ zugrunde, wobei „die anderen“ im Sinne einer Ideologie der Ungleichheit abqualifiziert werden. Eher seltener baut darauf ein dezidiert rechts-extremes Gedankengebäude und eine ihm entsprechende straffe Organisation auf. Weit häufiger treffen sich solche Jugendliche, die sich diffus benachteiligt fühlen und eine unklare Konkurrenzangst verspüren, sich selbst also als potentielle oder wirkliche Opfer einschätzen, in losen Zusammenschlüssen. Die Legitimation durch die Gruppenziele – die rechtsextremistischer, aber auch männerbündlerischer⁷ Art sein können – erlaubt dann immer stärkere Mittel bis hin zur Gewalt, wenn mit Hilfe „regressiver Gewalt“ „Feinden“ die Abgrenzung verdeutlicht, Konflikte mittels „instrumenteller“ Gewalt gelöst oder medienwirksame Aufmerksamkeit errungen werden sollen.

Dabei entfällt Reflexion, die „denkende Zuwendung“, die „Verbindlichkeiten mit dem Gegenüber einget“: „Nur ein denkfaules Verhältnis zu den Lebensumständen erlaubt es, die Belange des Gegenübers zu ignorieren und die eigenen zu verabsolutieren“.⁸

Das Konzept „entgrenzte Subjektivität“: Hauptsache keine Langeweile

Ein anderer Teil von Jugendlichen verzichtet auf jede ideologische Überhöhung des eigenen Tuns. Sie agieren „Gewalt pur“ aus, finden sich in der Gruppe lose zusammen, um das diffuse Bedürfnis „etwas erleben zu wollen“ gemeinsam in die Tat umzusetzen. „Spaß“ und „action“ sind hier die Kristallisationspunkte in einem Prozeß, der sich der **entgrenzten Subjektivität** verschrieben hat. Im Mittelpunkt steht die eigene Person, die nach immer neuen Kicks verlangt. Gewalt wird hier attraktiv als Steigerung des Selbsterlebens, als „Unterhaltung“, als Möglichkeit, die eigene Körperlichkeit zu erleben, Macht zu erfahren: „Gewalt ist geil“, ver-

schaft Rauscherlebnisse, verspricht das Entkommen aus der gähnenden Langeweile, die nach E. FROMM „chronisch geworden, eine der Wurzeln der bössartigen Aggression ist“.

Verhängnisvoll ist dieser – eigentlich ebenfalls altersgemäße – Erlebnishunger, da er auf eine Gesellschaft trifft, die bereits als „Ego- und Erlebnis-Gesellschaft“ charakterisiert wird und die für den Lebensgenuß überwiegend konsumptive Lösungen anbietet, durch das Entfallen des „Genusses aus der Mühe“ jedoch gerade der Langeweile Vor-schub leistet. Weltbegegnungen finden zunehmend „aus zweiter Hand“ statt, ein realistischer Wirklichkeitsbezug stellt sich immer schwerer her, die Trennschärfe zwischen „realer“ und fiktiver, medial erzeugter Realität verschwimmt.

Es ist oft erschreckend, wie wenig Empathie und Mitgefühl jugendliche Täter ihren Opfern gegenüber zum Ausdruck bringen können – und dies, obwohl biographische Untersuchungsansätze zeigen, daß „hinter der Brutalität, die sie nach außen zeigen, sich sehr sensible Menschen verbergen“.⁹

Diese jedoch sind offenbar nicht mehr in der Lage, die für sich selbst reklamierte Sensibilität und soziale Aufmerksamkeit auch ihrem Gegenüber zukommen zu lassen. Wie in einem Vergrößerungsglas sehen sie ihre Subjektivität. Das soziale Umfeld – auch die eigene Gruppe – wird lediglich auf seinen Beitrag zur Beförderung oder Hemmung des Auslebens dieser Subjektivität hin bewertet.

Charakteristische Defizite beider Konzepte

So unterschiedlich die beiden, idealtypisch charakterisierten Gruppen auch erscheinen mögen, so weisen sie doch entscheidende Übereinstimmungen auf:

- In ihrer **Realitätswahrnehmung** zeigen sich **Verzerrungen**. Neigen die „formierten“

Jugendlichen zu schematischer Vereinfachung der komplexen Wirklichkeit, so erleben die „entgrenzten“ Jugendlichen Realität als beliebig und scheinhaft.

- In beiden Gruppen sind **Gefühlentwicklung und Reflexion reduziert**. Das eigene Handeln wird vom Bewußtsein und gefühlsmäßigen Erleben seiner Folgen abgekoppelt. „Formierte“ Jugendliche münzen ihre dumpfen Benachteiligungsgefühle in gewalttätige Härte um, „entgrenzte“ Jugendliche suchen das rauschhafte Gefühlserlebnis im Gewaltakt.

- Die **dialektische Beziehung von Ich und Gemeinschaft ist gestört**. Lassen „formierte“ Jugendliche die eigene Individualität teilweise in der Gruppe aufgehen, so dient die Gruppe den „entgrenzten“ Jugendlichen als Steigerungsmöglichkeit und Schutzraum für das Austoben der subjektiven Wünsche. Beiden gemeinsam ist die Ummünzung eigener Ängste und Unzulänglichkeiten in instrumentelle Objekt- statt echter sozialer Beziehungen.

- Bei beiden Gruppen ist das **Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit und Perspektivbildung beeinträchtigt**. Im ersten Fall wird regressiv der Halt bei anderen gesucht, im zweiten Fall zerfällt persönliche Entwicklung in eine willkürliche Abfolge von „Erlebnissen“ ohne entwickelnden Erfahrungswert.

Berufsausbildung als ein „Mittel“ gegen Gewalt

Hier präventiv und kurativ wirksam zu werden, ist ein anspruchsvolles pädagogisches Programm. Im folgenden wollen wir begründen, weshalb unserer Ansicht nach gerade die Berufsausbildung eine besondere Verpflichtung, aber auch besondere Chancen hat, Lernfelder für rechtsextremistisch eingestellte und gewaltbereite Jugendliche zur Verfügung zu stellen. Die Tatsache, daß diese Jugendlichen ganz überwiegend in Ausbildungsverhältnissen stehen oder als Fachar-

beiter beschäftigt sind, ist bereits ein deutlicher Hinweis. Sie zeigt einerseits, daß die Bildungsinstanzen des Dualen Systems bisher offenbar noch nicht in ausreichendem Maße solche Felder zur Verfügung stellen. Sie zeigt aber andererseits auch, daß hier die besondere Verantwortung besteht, sich dieser pädagogischen Herausforderung zu stellen.

Die ausbildenden Betriebe und die Berufsschulen sind zum einen die formalen Instanzen, in denen die Jugendlichen erreichbar sind. Darüber hinaus jedoch liegt die große Chance der Berufsausbildung darin, daß sie – anders als etwa sozialpädagogische Maßnahmen – nicht **direkt** auf die Ausbildung anderer, sozialverträglicherer und dem Individuum nützlicherer Bewältigungsstrategien zielen muß, sondern gewissermaßen homöopathisch vorgeht („Gleiches mit Gleichem behandeln“): In der Hinführung auf eine berufliche Tätigkeit sind die Auszubildenden mit einer Analogie der Anforderungen konfrontiert, denen sie sich auch in bezug auf ihre eigene Lebensgestaltung gegenübersehen. Berufliche Tätigkeit verlangt heute ebenfalls die Abkehr vom bloßen Handeln entlang vorgegebener Normen. Gefordert ist die situative Bewältigung von Aufgaben auf der Grundlage persönlicher Handlungsfähigkeit, die sachgemäßes, nicht willkürliches Vorgehen ebenso einschließt wie eigenständige Urteilsfähigkeit u. v. m.

Allerdings ist klar zu sehen, daß „eine Arbeit haben“ allein bei weitem nicht ausreicht, damit Jugendliche die Fähigkeiten entwickeln können, die sie heute zur Ausbildung einer eigenständigen Identität benötigen. HEITMEYER weist darauf hin, daß „eine Konstellation von sicherer, kontinuierlicher und qualifizierender Arbeitsbiographie mit realisierbaren Entwicklungschancen von solchen Arbeitsorientierungen, in denen die Sinnhaftigkeit von Tätigkeiten, Bestätigung eigener Kompetenz, Erfahrung gesellschaftlichen Gebrauchtwerdens sowie soziale und kommunikative Akzeptanz enthalten sind“¹⁰, notwendig ist.

Dies aber betrifft die Frage der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen und insbesondere die Frage der Gestaltung von Berufsausbildung, da die arbeitsbezogenen Lernprozesse immer auch persönlichkeitsbezogene Lernprozesse sind. Dem gesellschaftlichen Faktor „Qualifikation“ läuft immer der individuelle Faktor „Bildung von Subjektivität“ (B. BUCK) parallel.

In diesem Sinne muß Berufsausbildung neben der Fachbildung auch als „allgemeinmenschlich“ qualifizierende Maßnahme betrachtet werden, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung, d. h. die Begleitung des persönlichen Reifungsprozesses von jugendlichen Auszubildenden als ihre Aufgabe sieht.¹¹

Einlösbar wird eine „Ausbildung gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ allerdings erst dann, wenn sich genauer nachweisen läßt, welche Leistungen und Entwicklungshilfen für die genannten vier Problembereiche die Instanzen des Dualen Systems erbringen können.

Es ist abzusehen, daß dazu Veränderungen des Systems der Berufsausbildung nötig sind: neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind ebenso gefragt wie der Einsatz neuer, persönlichkeitsfördernder Ausbildungs- und Lernmethoden. Strukturelle Veränderungen wie etwa die Ablösung von Benotungsdurch Auswertungssysteme, eine besser vernetzte Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen, die Abkehr von starrer (schulischer) Fächeraufgliederung zugunsten fächerübergreifenden Unterrichts sowie entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen für die Auszubildenden scheinen sinnvoll. Daß es sich dabei nicht um utopische Forderungen handelt, belegen zahlreiche Aktivitäten, die bereits im Gange sind, wie etwa etliche Modellversuche in Betrieben und Schulen.¹² Die folgende Darstellung will zeigen, welche Potentiale bereits in der herkömmlichen Ausbildung stecken und „nur“ gehoben werden

müssen, und welche Weiterentwicklungen denkbar erscheinen.

Möglichkeiten der Verbesserung von Realitätswahrnehmung

1. In der betrieblichen Ausbildung: Arbeitserfahrungen in der betrieblichen Ausbildung konfrontieren – insbesondere im gewerblich-technischen Bereich – mit sinnlich-realen Materialien und Bearbeitungsweisen. Im Zuge der Bearbeitung erlebt der Auszubildende in dreifacher Weise, daß die Arbeitsrealität „wirklich real“ ist:

- Der Umgang mit verschiedenartigen Materialien erfordert die Wahrnehmung ihrer je unterschiedlichen Qualitäten, soll sachgerecht mit ihnen verfahren werden können. Für die „formierten“ Jugendlichen liegt hier die Chance (und Notwendigkeit), bloßes Schwarz-Weiß-Denken zu verlassen und statt dessen abgestuft spezifische Qualitäten wahrnehmen zu lernen. Ähnliches gilt für die „entgrenzten“ Jugendlichen, deren Lernbemühungen sich auf eine differenzierte Ausbildung von Sensibilität für diese Abstufungen („nicht nur das Spektakuläre oder Oberflächliche“) erstrecken müssen. Hier kann die betriebliche Ausbildung durch das gezielte Herbeiführen solcher Lerngelegenheiten (Entwicklung einer „neuen Materialkunde“) einen Beitrag zur Realitätseinsicht leisten.
- Insbesondere die Widerständigkeit von Material und Bearbeitungsformen läßt im Umgang mit ihnen erkennen: die unterschiedlichen Qualitäten verfügen über eine immanente Gesetzmäßigkeit, die erkannt werden kann und beachtet werden muß. Der Umgang kann nicht willkürlich und beliebig sein, sondern erfordert die Unterordnung unter eine Sachgesetzlichkeit. „Entgrenzte“ Jugendliche können hier die Ernsthaftigkeit dieser Tatsache kennenlernen. Sie müssen das Bestehen dieser objektiven Gegebenheit als unabhängig von ihrer eigenen Lust oder Unlust bei der Bearbeitung erkennen. Für

„formierte“ Jugendliche besteht die Chance, ihre eigene Urteilsfähigkeit zu entdecken: „Ich muß nicht nur glauben, was mir andere erzählen, ich kann mir ein eigenes Urteil bilden“. Die Entwicklung einer „Auswertungskultur“ kann diese Lernschicht verdeutlichen.

- Schließlich bleibt im Vollzug von Arbeit keine Handlung ohne Folgen. Diese besitzen „Wirklichkeitscharakter“, sie sind unabhängig von den eigenen Wünschen und Meinungen. Die Folgen falschen Messens etwa zeigen sich unmittelbar an einem zu kurzen Werkstück. Aber dies gilt auch für den sinnlich weitaus schwerer wahrnehmbaren kaufmännischen Bereich: auch hier werden Fehler zu Tatsachen, mit denen man sich dann auseinandersetzen muß (z. B. falsche Buchungen). Hinzu kommt: Jugendliche müssen sich insbesondere bei Fehlern und Pannen damit abfinden, daß sie **allein** deren Urheber sind – da hilft kein Verstecken in der Gruppe. Zugleich erleben sie den Prozeß (mit allen damit verbundenen Freuden und Leiden) über den Ärger angesichts des Fehlers, die Anstrengung zu dessen Überwindung bis zur erfolgreichen Korrektur. Sie erleben sich als „Realitätsschaffende“.

2. In der Berufsschule: Die Berufsschule kann zu einer gefestigten Realitätswahrnehmung in mehrfacher Weise beitragen.

- Sie kann das betriebliche Erlebnis zur Erfahrung verdichten helfen, indem sie die Einzelerlebnisse verstetigt, Stufen der Erkenntnis des Allgemeinen aus dem Besonderen ermöglicht und so vermittelt: eine Einzelheit fügt sich zur anderen, ist wirklichkeitsgerecht, sie „paßt“.
- Darüber hinaus hat sie die Aufgabe, das im Betrieb Gelernte reflektieren zu helfen, und zwar so weit, bis die erfahrenen Qualitäten als Gesetzmäßigkeiten erkennbar werden. Darin stecken zwei Lernchancen für die Jugendlichen: die Wirklichkeit ist prinzipiell erkennbar (d. h. „formierte“ Jugendliche erleben nicht länger ein bloßes Ausgeliefertsein), und sie enthält Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien, Theorien (d. h. „entgrenzte“ Ju-

gendliche erleben die Abkehr von der bloßen Beliebigkeit und Willkür).

- Schließlich kann die Berufsschule (zumindest exemplarisch) den einzelnen Arbeitsplatz in seinem Kontext verankern, indem sie betriebliche Abläufe und Organisationsformen transparent macht, d. h. Komplexität erkennbar und zugleich durchschaubar werden läßt („ich kann mit Komplexität zurechtkommen“/„es gibt Zusammenhänge, nicht nur Einzeltatsachen“).

Möglichkeiten der Förderung von Gefühlsentwicklung und Reflexion

1. In der betrieblichen Ausbildung: Arbeit und Ausbildung bewirken bei entsprechender Gestaltung eine „Rehabilitation“ des Gefühlsorganismus, und zwar nicht nur dadurch, daß sie das Tun und die Folgen wieder verknüpfen.

- Der Sinn einer Berufsausbildung besteht ja nicht allein im Erwerb fachlicher Qualifikationen, sondern zunächst darin, überhaupt „Arbeiten“ zu lernen. Damit geht notwendig ein innerer Umbildungsprozeß einher, der die Integration von Denken, Fühlen und Handeln fördert. Arbeitshandeln umfaßt die sachgemäße Behandlung der Aufgabe sowie die „Selbst-Behandlung“. Der Realismus dieses Handelns kann den Kleinheitsphantasien der „formierten“ Jugendlichen die Erfahrung gegenüberstellen: „Ich kann eigenständig etwas leisten.“ Den Größenwahnphantasien der „entgrenzten“ Jugendlichen kann er gerade die Erfahrung von Grenzen vermitteln.

- In offenen Aufgabenstellungen sind mehrere Lösungen und Lösungsprozesse möglich, an denen sich Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz schärfen können. Allerdings setzt auch dies eine entsprechende Ausbildungsgestaltung voraus, die den Jugendlichen Vor-schußvertrauen einräumt, um Erfolgsergebnisse als Ergebnis eigenen Bemühens, den „Genuß aus der Mühe“ erfahrbar machen.

- Diese mehr auf die eigene Person bezogenen Umbildungsprozesse werden ergänzt

durch die Notwendigkeit, die Fähigkeit der Empathie zu entwickeln, indem Auszubildenden der Kundenbezug ihrer Arbeit deutlich wird. Es geht ja in der Arbeit gerade nicht um das, was einem selbst Spaß macht, sondern darum, sich in die Bedürfnisse des Kunden einzufühlen.

2. In der Berufsschule: Um auch in der Berufsschule die Verknüpfung von Tun und dessen Folgen, die Integration von Denken, Fühlen und Handeln zum Thema machen zu können, ist eine Erweiterung des Lernbegriffs notwendig. Ein nur auf die Vermittlung fachlicher Inhalte zielender Unterricht kann dies nicht leisten. Anerkennt er aber, daß Lernprozesse immer persönliche und soziale Anteile haben, dann können diese gezielt gestaltet werden. Methodisch lösen dies die Ansätze des handlungsorientierten Unterrichts ein. Die Berufsschule kann hier z. B. bei der Erarbeitung von Aufgaben in sich selbst organisierenden Gruppen in der Auswertung der Arbeit neben der fachlichen Ebene besonders den Prozeß der Erarbeitung selbst thematisieren: Wie wurde mit unterschiedlichen Ansichten und Vorgehensweisen in den Gruppen umgegangen, welche Selbsterkenntnisse sind daraus entstanden? etc. Außerdem kann der Unterricht vielfältige Möglichkeiten des „Probierens“ zur Verfügung stellen, indem im Rollenspiel verschiedene Blickwinkel eingenommen, in Debatten argumentativ Standpunkte vertreten werden, man sich anderen Argumenten öffnen lernt. Nicht zuletzt thematisiert ein solcher Unterricht die persönliche Verantwortung jedes einzelnen für seinen Lernerfolg – was aber bedingt, daß dieser nicht allein in Noten gemessen wird.

Möglichkeiten, das Verhältnis Ich – Gemeinschaft in Balance zu bringen

1. In der betrieblichen Ausbildung: Die Orientierung an den Bedürfnissen des Kun-

den beinhaltet bereits eine Abkehr von rein subjektiven Ausrichtungen in der Arbeit. Doch bietet die betriebliche Ausbildung noch weitaus mehr Chancen einer Entwicklungsbegleitung von „formierten“ und „entgrenzten“ Jugendlichen.

- Die Integration in einem Arbeitsteam, das an einem „gemeinsamen Dritten“ arbeitet, gibt Gelegenheit, die eigene Abhängigkeit von den Fähigkeiten der anderen zu erfahren und sich in einem Prozeß „dienend“ zur Verfügung zu stellen. Ebenso lernen die Auszubildenden, auf eigenen Füßen zu stehen, innerhalb des Teams des eigene Ich gegen den Sog der Gruppe aufrechtzuerhalten und die ureigenen Stärken zu erleben, die nur dann der ganzen Gruppe zugute kommen, wenn sich der einzelne nicht in ihr verliert. Es geht also um soziale Lernprozesse, die ein Fließgleichgewicht zwischen Sich-Einbringen und Sich-Zurücknehmen im Urteils- und Gestaltungsprozeß lernbar machen.

- Mit diesem sozialen Austarieren verbindet sich die Notwendigkeit, mit Konflikten umgehen zu lernen. Dies bezieht sich auf Konflikte innerhalb des Teams wie auch auf Konflikte mit dem Vorgesetzten. Soll dieser Lernprozeß erfolgreich sein, müssen auch die Ausbilder in der Lage sein, differenziert zu reagieren und Konfliktfälle bearbeiten zu helfen, anstatt sie per Weisung zu beenden. Hier kommen vielfache Effekte einer neugestalteten Berufsausbildung zum Tragen: an eigenständige Urteilskraft rückgebundene, mit Selbsterziehung einhergehende, den Wert des Beitrags aller anerkennende Handlungsfähigkeiten erlauben adäquate Bewältigungsstrategien, die weder Ungleichheitsideologien noch gewaltförmige Reaktionen im Konfliktfall zu Hilfe ziehen müssen. Situations- und sozialangemessen zu agieren, kann geübt werden.

2. In der Berufsschule: Wird der Unterricht handlungsorientiert gestaltet, bietet er eine Fülle sozialer Lernchancen. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen (homogene/heterogene Gruppen, Zusammenarbeit von

Starken und Schwachen) erlaubt den Lehrkräften eine gezielte Förderung von defizitär ausgebildeten Fähigkeiten, die von der erhöhten Rücksichtnahme auf andere (z. B. Lärm), Entwicklung entsprechender Vereinbarungen bis zur Anerkennung des je einzelnen Beitrags zum Gesamtergebnis reicht. Auch in der Berufsschule können, analog zum Betrieb, Konflikte thematisiert und sozial angemessene Lösungen eingeübt werden. Und nicht zuletzt kann die Berufsschule der Ort sein, an dem eine umfassende Werte-Diskussion in Gang kommen kann, die das Thema „Ich und Gemeinschaft“ so aufgreift, daß sie nicht im Allgemeinen steckenbleibt, sondern zur ganz persönlichen Wertebildung für jeden einzelnen beiträgt.

Möglichkeiten, der eigenen Entwicklungsfähigkeit trauen zu lernen

1. In der betrieblichen Ausbildung: Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit kann dann ausgebildet werden, wenn die Jugendlichen zunehmend eine selbständige Handlungsfähigkeit entwickeln und diese auch tatsächlich an sich bemerken können. Alle Formen einer persönlichkeitsorientierten Ausbildung – wenn wirklich selbstgesteuert, entdeckend und kooperativ gelernt wird – zielen darauf ab. Sollen diese Formen wirksam werden, müssen sie reflexiv ausgewertet werden. Eigene Lernfortschritte und noch zu schließende Lücken werden so erkennbar und können im Dialog zwischen Auszubildenden und Ausbildern zu neuen Lernvereinbarungen führen – ein Weg, um die Eigenverantwortlichkeit für das Lernen und zugleich die Gestaltungsfähigkeit dieses Prozesses einsichtig zu machen.

- Besonders geeignet für die Erkenntnis der eigenen Entwicklung sind Formen kooperativen Lernens, bei denen etwa Jugendliche des dritten Ausbildungsjahres Patenschaften und Ausbildungsteile für das erste Lehrjahr übernehmen. Dabei lernen nicht nur die Älteren, sondern auch die Jüngeren erkennen modell-

haft, welche Fortschritte in der Ausbildung zu erzielen sind. Regelmäßige Rückblickrunden für alle Jahrgänge helfen, Entwicklungen in das Bewußtsein zu heben. Für die Ausbilder bedeutet dies, differenziert wahrzunehmen und Feedback geben zu können.

2. In der Berufsschule: In ähnlicher Weise hat die Berufsschule die Möglichkeit, mit schrittweise offener werdenden Aufgabenstellungen die Selbständigkeit und Gestaltungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern. Dieser Prozeß muß ebenso von Auswertungsgesprächen und neuen Lernvereinbarungen begleitet werden.

Schlußbemerkung

Die gesamten Ansätze verweisen darauf, daß dem betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonal hier eine Schlüsselrolle zukommt. Derzeit wird in einem Modellversuch erprobt, wie eine entsprechende Qualifizierung dieses Personals erreicht werden kann (vgl. den Artikel „Ausbildung gegen Gewalt“ – ein Modellversuch). Sollen die in der Berufsausbildung liegenden Chancen für eine Reduzierung von Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen tatsächlich wirksam werden, muß die Diskussion darüber offensiv vorangetrieben und Umsetzungsformen erprobt werden. Es soll nicht verkannt werden, daß das Problem von Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, das auf allen Ebenen der Gesellschaft bearbeitet werden muß. Doch müssen sich unserer Ansicht nach gerade alle für die Berufsausbildung Verantwortlichen hier in der Pflicht fühlen und die Problematik jenseits von parteilichen Interessen ernsthaft angehen.

Anmerkungen:

¹ Willems, H.: *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland*. Opladen 1993

„Ausbildung gegen Gewalt“ – ein Modellversuch¹

² Willems, H.: *Gewalt . . .*, a. a. O., S. 100ff.

³ Leggewie, C.: *Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale . . .*, a. a. O., S. 121

⁴ Vgl. z. B. Heitmeyer, W.: *Gehen der Politik die gewaltlosen Mittel aus? Zur Paralisierung gesellschaftlicher Institutionen*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale . . .*, a. a. O., S. 109ff.

⁵ Dies vorausgesetzt, schließt gewaltförmiges Handeln nach unserem Verständnis nicht allein offenkundige physische Gewalt ein, sondern auch Formen psychischer Gewaltausübung; ebenso müssen Hintergründe „struktureller“ Gewalt in die Überlegungen einbezogen werden. Physische Gewalt begreifen wir, mit zahlreichen anderen Autoren, lediglich als die vielzitierte „Spitze des Eisbergs“, wengleich uns die Problematik des subjektiven Urteils, die darin enthalten ist, durchaus bewußt ist. Allerdings sei darauf hingewiesen, daß eine Entwicklung des Gewaltbegriffs in Richtung dieser erweiterten Betrachtungsweise derzeit im Gang ist.

⁶ Dieser Beitrag wurde bereits im Oktober 1994 geschrieben. Die Autorinnen stellen erfreut fest, daß ihre Thesen zur Jugendgewalt als Bewältigungsstrategie inzwischen durch die Untersuchungen von Heitmeyer u. a. ihre empirische Untermauerung fanden; Vgl. W. Heitmeyer u. a.: *Gewalt – Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*, Weinheim und München 1995

⁷ Kersten, J.: *Männlichkeitsdarstellungen in Jugendgangs*. In: *Gewalt an Schulen, Akademiebericht Nr. 241*, Dillingen, Comburg 1993, S. 12ff.

⁸ Kersten, J.: *Männlichkeitsdarstellungen . . .*, a. a. O.

⁹ Mehringer, R.: *Von der Möglichkeit, frei und erfüllt zu leben*. In: *Gewalt und Schule*, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern. München 1994, S. 19ff.

¹⁰ Heitmeyer, W.: *Rechtsextremismus Orientierung bei Jugendlichen*. Weinheim, München 1992, S. 235

¹¹ Vgl. dazu: Brater, M., Büchele, U. u. a.: *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1988

¹² Vgl. z. B.: „Berufsbildung“, Heft 2/1995

Claudia Munz

Diplosoziologin, seit 1989 Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufspädagogische Begleitung neuer Unterrichtsgestaltung, Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrkräften.

Gewaltförmige Orientierungen konzentrieren sich in der Altersgruppe der 15–22jährigen. Persönliche Entwicklungsdefizite lassen Jugendliche zu gewaltförmigen Bewältigungsstrategien für schwierig empfundene Lebenslagen greifen. Im Osten Deutschlands müssen Jugendliche mit besonders starken Umbruchserlebnissen fertig werden. Der Modellversuch will die persönlichkeitsstabilisierenden Potentiale einer entsprechend gestalteten Ausbildung zur Reduzierung der Gewaltneigung und zur Förderung alternativer Verhaltensweisen nutzen.

Hintergrund und zentrale Annahmen des Modellversuchs

Im Hintergrund des Modellversuchs steht die Situation von Auszubildenden im Osten Deutschlands, die nach der Wende mit einer drastisch verschlechterten Lehrstellenlage sowie den vielfältigen Umbruchserlebnissen durch den Übergang von einem Gesellschaftssystem in ein anderes konfrontiert sind. Die daraus resultierende tiefe Verunsicherung und Desorientierung führt bei Erwachsenen und Jugendlichen häufig zu aggressiven bis offenen gewalttätigen Verhaltensweisen, z. T. gepaart mit rechtsextremen Ideologien.

Diese Erscheinungen machen sich auch in betrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen sowie Berufsschulen bemerkbar.