

Erschienen in: Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Hg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen (Leskae und Budrich) 2003, S. 135-174

Armin Steil / Martina Panke

Moralisches Lernen in der betriebsnahen Bildungsarbeit. Erfahrungen mit dem Projekt „Heimat“ in Brandenburg

In der politischen und wissenschaftlichen Diskussion wird oft die Auffassung vertreten, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit kämen aus der „Mitte“ der Gesellschaft und seien keineswegs durch soziale Problemlagen erklärbar. Dabei wird aber übersehen, daß sich tatsächlich eine Problemgruppe erkennen läßt, die in besonderem Maße zu rechtsextremen Einstellungen und Fremdenfeindlichkeit neigt: es sind Jugendliche (und Erwachsene) mit unteren und mittleren Bildungsabschlüssen, also Arbeitnehmer, insbesondere Arbeiter mit Haupt- oder Realschulabschluß. Sowohl unter den Wählern von rechtsextremen Parteien als auch unter fremdenfeindlichen Straftätern sind junge Arbeiter deutlich überrepräsentiert. (vgl. u.a. Hennig 1991; Willems 1993; Falter 1994) Die politische Bildung hat bisher aber gerade diese Gruppe vernachlässigt. Sie verläßt früh den Einflußbereich der allgemeinbildenden Schulen. Nur die Berufsschule könnte ihnen noch einen Ort des politischen und sozialen Lernens bieten. Doch sieht sich diese Institution – niemand weiß es besser als die Lehrer selbst – mit dem Anspruch überfordert, bei ihren Schülern das Bild der gesellschaftlichen Welt zu verändern.

Die Behebung dieses Defizits wäre eine zentrale Aufgabe der außerschulischen politischen Bildung. Sie hat allerdings bisher kaum Angebote entwickelt, die auf die spezielle Problemsituation der Auszubildenden in Berufsschulen und Betrieben zugeschnitten sind. So kann man feststellen, daß sich die Unterprivilegierung dieser Gruppe auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt im System der politischen Bildung eher noch reproduziert und verstärkt. Dieser Tatbestand, der schon seit langer Zeit immer wieder benannt und aufgezeigt wurde (so z.B. Kohls 1991; Scherr 1995), ist auch das Resultat einer konzeptionellen Grenze. Die politische Bildung hat bisher gerade den Lebensbereich ausgeklammert, der für die Lebenschancen und Lebensqualität von Auszubildenden fundamentale Bedeutung hat – die Welt der *Arbeit*. Auszubildende treten schon früh in diesen Lebensbereich ein, den Jugendliche mit hohen Bildungsabschlüssen erst viel später, zum Teil erst am Ende der Jugendphase kennenlernen. Sie müssen genauso früh, und oft sehr brutal, erfahren, was sie auf dem Arbeitsmarkt „wert“ sind. Schon die - oft erfolglosen - Bewerbungen für den Wunschberuf lassen sie das Erwünschte als Illusion erkennen. Der Eintritt in den Beruf konfrontiert sie mit Zwängen und Hierarchien, die ihr künftiges Leben beherrschen werden. Oft zerstört schon das erste Ausbildungsjahr die Erwartungen an eine sinnerfüllte berufliche Tätigkeit. Auszubildenden stellen sich die Probleme der jugendlichen Identitätsphase nicht unter den Bedingungen eines „psycho-sozialen Moratoriums“ (Erikson); sie sind vielmehr unauflöslich verbunden mit den Anforderungen und Zwängen der beruflichen Sozialisation. So müssen diese Jugendlichen gerade lernen, sich in eben der Wirklichkeit zu behaupten, die die politische Bildung zu vernachlässigen können glaubt.

Das „Projekt Heimat“ setzt an dieser Problematik an. Es ist ein pädagogisches Langzeitprojekt, das auf die spezielle Problemsituation von Auszubildenden zugeschnitten ist:

Berufsschulklassen und betriebliche Auszubildendengruppen werden während ihrer Ausbildung durch ein Programm politischer Bildung begleitet, das auf die Schlüsselprobleme der beruflichen und politischen Sozialisation bezogen ist. Das Projekt umfaßt Seminarthemen zu den drei übergreifenden Themenbereichen *Arbeitserfahrung*, *politische Identität* und *moralisches Lernen*. Es sollen sowohl soziale Kompetenzen im Beruf entwickelt als auch moralische und politische Lernprozesse gefördert werden, die dazu befähigen, Verschiedenheit anzuerkennen und Fremdheit auszuhalten. Die Anlage als Langzeitprojekt soll die Grenzen der „Kurzzeitpädagogik“ überwinden und eine möglichst große *Nachhaltigkeit* des Maßnahmenprogramms garantieren. Diesem Ziel dient auch ein begleitendes Fortbildungsprogramm für Multiplikatoren, dessen Finanzierung aber gegenwärtig noch nicht gesichert ist.

Das Projekt wird in Kooperation von drei Trägern durchgeführt: dem Verein „Forum Arbeit“, der RAA Brandenburg und der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin. Die RAA Brandenburg ist Trägerin des Projekts. Die Durchführung und Auswertung des Projekts liegen in Verantwortung von „Forum Arbeit“ und der DGB-Jugendbildungsstätte. Die Arbeit ist mit den regionalen Strukturen der RAA Brandenburg und der Arbeit des Mobilien Beratungsteams / Tolerantes Brandenburg vernetzt.

Die Konzeptidee des Projekts erwuchs aus der Bildungsarbeit des „Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt Berlin-Brandenburg (KdA)“, die vom Verein „Forum Arbeit“ fortgeführt wird.¹ Hier entwickelte und erhielt sich die Tradition einer „betriebsnahen“ Bildungsarbeit, in deren Zusammenhang seit Mitte der 80er Jahre die verschiedenen Seminarkonzepte entwickelt und erprobt wurden. Aus dem Versuch, die Grenzen der Kurzzeitpädagogik zu überwinden, bildete sich schließlich die Idee eines ausbildungsbegleitenden Langzeitkonzepts heraus, die dann allerdings wegen der Schließung des KdA Berlin-Brandenburg im Jahr 1998 nicht mehr realisiert werden konnte. Im Jahr 2000 wurde diese Idee wieder aufgegriffen, als eine Kooperation zwischen „Forum Arbeit e.V.“, den „Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg“ und der „DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin“ vereinbart wurde. Dabei wurde das Konzept neu durchdacht und durch Elemente aus der Bildungsarbeit der DGB-Jugendbildungsstätte erweitert. Seit September 2001 wird das Projekt im Rahmen des Programms „Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ gefördert.²

Erster Teil – Das Projektkonzept

I. Theoretische Grundlagen

Problemadäquate Bildungskonzepte, die auf die besondere Zielgruppe Auszubildende an Berufsschulen zugeschnitten sind, lassen sich nur dann entwickeln, wenn die Ursachen der besonders hohen Anfälligkeit dieser Gruppe für Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus begriffen sind. Die Frage ist also: Welche Funktion erfüllen fremdenfeindliche Ausgrenzungs- und rechtsextreme Orientierungsmuster für diese Jugendlichen?

¹ Die Themen und Methodik der Seminare wurden maßgeblich entwickelt von Horst Czock, der inzwischen verstorben ist. An der konzeptionellen Entwicklung, Durchführung und Auswertung des Projekts sind außer den Autoren beteiligt: Rosemarie El Gayar, Akim Jah, Jürgen Lorenz, Uwe Neirich, Sascha Quäck, Georg Rohde, Uli Schnauder, Karin Sötje, Stephan Zaiser.

² Es wird finanziert durch die Europäische Union, das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Aus den Erfahrungen unserer langjährigen Bildungsarbeit heraus hat sich eine Arbeitshypothese entwickelt, auf der das Projektkonzept basiert. Sie kann hier nur skizziert und thesenhaft umrissen werden:

Die Funktion fremdenfeindlicher Ausgrenzungen und rechtsextremer Orientierungen läßt sich nur verstehen, wenn man die komplexen Wandlungsprozesse berücksichtigt, denen die industrielle Arbeitswelt unterworfen ist. Die technischen Entwicklungen und arbeitsorganisatorischen Rationalisierungen verändern viele Arbeitsplätze. Alte Berufsbilder lösen sich auf, neue sind im Entstehen. Die Qualifikationen und Belastungen verändern sich durch Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung. Diese Entwicklungen verändern nicht nur die objektiven Bedingungen des Arbeitens; sie transformieren die Lebenswelt Arbeit so, daß die tradierten Identitätsmuster der Arbeitenden ihre Funktion verlieren. Das entscheidende Problem ist der Zerfall der traditionellen betrieblichen Arbeitskultur. Um die Folgen dieser Entwicklung verstehen und adäquate pädagogische Antworten entwickeln zu können, muß man die Ambivalenzen dieser Arbeitskultur bedenken. Denn sie erfüllt widersprüchliche Funktionen. Einerseits ermöglicht sie den Arbeitenden, die Erfahrungen fremdbestimmter und körperlich belastender Arbeit zu bewältigen und Interaktionsmuster herauszubilden, die der eigenen Arbeit Sinn geben. Andererseits liegen gerade darin auch ihre Beschränkungen. Da die allgemeinen Bedingungen der Arbeit nicht – oder nur partiell – zu verändern sind, versöhnen sich die Arbeitenden mit der als Schicksal empfundenen Fremdbestimmung durch Praxen symbolischer Verkehrung, die das Heteronome als Autonomie erfahrbar machen: Körperliche Belastung wird in einer Kultur der Männlichkeit zu einer Quelle des Stolzes verkehrt; was den Körper verschleißt, erscheint als Bewährungsmöglichkeit für Tugenden wie Härte, Ausdauer, Belastbarkeit etc.³ Die Hierarchie des Betriebs wird zur Verkörperung einer Ordnung verklärt, die dadurch sinnhaft erscheint, daß man durch Bewährung und tapferes Aushalten schrittweise darin aufsteigen kann; wer im ersten Lehrjahr die Demütigungen ertragen hat, darf im zweiten schon die Nachfolger traktieren. Die fremdbestimmter Arbeit angemessene Tugend ist ein Heroismus, der die faktische Wirklichkeit als normatives Prinzip einer alternativlosen Welt akzeptiert, in der das, was man erleidet, zugleich das Notwendige ist, dem man sich zu stellen hat. Auch unter dem Aspekt moralisch-kognitiver Kompetenzen betrachtet, ist die traditionelle Arbeitskultur ambivalent. Die grundlegende Voraussetzung für moralische Entwicklung ist ja die autonome Kooperation und Interaktion, die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme begründet.⁴ Nur durch die Entfaltung autonomer Urteilskompetenz wird eine universalistische Wertorientierung möglich. Diese Bedingungen autonomer Moralität werden durch fremdbestimmte und hierarchisch organisierte Arbeitsprozesse gerade negiert. Andererseits wirkt die betriebliche Arbeitskultur nicht nur als Barriere für moralisches Lernen. Sie war immer auch ein moralischer Lernort, der klassenspezifische Werte und Normen vermittelt hat, so z.B. den Wert der Solidarität. Der Betrieb ist auch der Ort der Kooperation und der Konstitution gemeinsamer Interessen. Er war immer auch ein Ort der Überwindung ethnischer Grenzen. Diese traditionelle Arbeitskultur ist heute im Zerfall begriffen. Traditionelle Werte und Tugenden des Arbeiters – Härte, die Verleugnung des Körpers, Männlichkeit etc. – verlieren ihre Funktion. Neue Werte und Verhaltenscodes aber haben sich noch nicht herausgebildet. Daher erleben die Individuen diese Prozesse noch in den tradierten Identitätsmodellen. Zugleich müssen sie erleben, daß die Werte und Tugenden, die sie zu erhalten suchen, einem

³ Das hat z.B. Paul Willis in seiner mittlerweile klassischen Studie gezeigt (Willis 1977). Auch Bourdieus Soziologie zeigt, wie sich im Lebensstil der Arbeiterklasse das Notwendige zum Sinnhaften – eine „aus Not entstandene Tugend“ (Bourdieu 1982, 585) verkehrt.

⁴ Dieser Zusammenhang wird schon in Piagets bahnbrechender Untersuchung aufgezeigt (Piaget 1983).

unaufhaltsamen Prozeß der Entwertung unterworfen sind: man „gilt“ nichts mehr, wenn man sich von ihnen leiten läßt.

Aus dem existentiellen Dilemma, das so entsteht, nähren sich Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit:

1. So bieten rechtsextreme Gruppen den Jugendlichen Lebensentwürfe an, die sich gerade an solchen Tugenden orientieren, die durch den sozialen Strukturwandel an Bedeutung verlieren. Die Tugenden der Härte und Leidensbereitschaft, das Ich-Ideal der Männlichkeit mit seiner Betonung von Stärke und physischer Kraft (und der rigiden Unterscheidung geschlechtsspezifischer Rollenmuster), der zur Selbstschädigung tendierende Umgang mit der eigenen Leiblichkeit, die strikt hierarchische Ordnung der sozialen Beziehungen, verbunden mit der Unfähigkeit zu kooperativer Konfliktlösung und zur Anerkennung individueller Pluralität – all diese Elemente der rechtsextremen Sinnangebote nehmen Elemente der traditionellen Arbeitskultur auf und synthetisieren sie zu einem Gruppenstil, der Jugendlichen eine regressive Bewältigungsmöglichkeit ihres existentiellen Dilemmas anbietet. Die Werte der traditionellen Arbeitskultur werden im Gruppenstil aufgenommen und semantisch umcodiert: als „deutsche Tugenden“. Die rechtsextreme Gruppe, so ließe sich thesenhaft zugespitzt sagen, ist nichts anderes als die Synthese aller beschränkenden Elemente der traditionellen Arbeitskultur.

2. Auch die Begründungsmuster ethnischer Ab- und Ausgrenzung sind im existentiellen Dilemma verwurzelt, das daraus entsteht, daß traditionelle Wertvorstellungen und Lebensentwürfe zum Untergang verurteilt sind. So ist in den Begründungsmustern von fremdenfeindlicher und rassistischer Ausgrenzung von „Ausländern“ das Gefühl einer strukturellen Deprivation erkennbar, das nach Sündenböcken sucht. Als Sündenbock verkörpert der „Ausländer“ alles Schlechte und Bedrohliche unserer Gesellschaft: Arbeitslosigkeit, Armut, Kriminalität und Gewalt. Er steht stellvertretend für eine Welt, deren Ordnung auf den Kopf gestellt ist – eine Welt im Niedergang. Sie werden stellvertretend für etwas haftbar gemacht, das andere verursacht haben: „die Politiker“ oder, generell, die „Großen“ – alle diejenigen also, gegen die man „sowieso nichts tun kann“.⁵

Für die Rolle des „Sündenbocks“ eignen sich vor allem solche Gruppen, zu denen kaum Kontakte bestehen, vor allem sozial isolierte Gruppen wie Flüchtlinge und Asylbewerber. Diese erscheinen als parasitäre Gruppe, die Leistungen beansprucht, ohne zur Gemeinschaft der Leistungsberechtigten zu gehören.⁶ Darin sehen die Jugendlichen die Verkehrung ihrer eigenen Soziallage. Sie glauben, trotz immenser Leistungsbereitschaft selber nur allzu geringe Gegenleistungen zu erfahren. Sie beklagen eine fundamentale Ungerechtigkeit, die darin besteht, daß die Leistung der Arbeitenden in dieser Gesellschaft keine angemessene Gegenleistung (Geld, soziale Chancen, Anerkennung) erhalten.

Dieses Begründungsmuster basiert auf einem *Ethos der Arbeit*: Es gründet sich auf eine fundamentale Gerechtigkeitsregel: Jeder soll in dem Maße von der politischen Gemeinschaft nehmen dürfen, wie er an Leistungen in sie eingebracht hat (bzw. dazu bereit ist). Geben und Nehmen müssen im Gleichgewicht stehen. Was man der Gemeinschaft zu geben hat, ist die eigene Arbeit. Dann – und nur dann - soll man wiederum von dieser Gemeinschaft angemessene Leistungen erwarten dürfen.

Dieses *Ethos der Arbeit* ist ambivalent: Es kann einerseits die Grundlage für die Überwindung ethnischer Grenzen sein, dann nämlich, wenn auch im Fremden der Arbeitende

⁵ Die Aussage eines Teilnehmers: „Die Leute leisten ja absolut nichts für unser Land, gar nichts... Das Asylantenheim umfaßt nur Kriminelle... ich kann nicht in ,ne Stadt, wo so viel Arbeitslosigkeit herrscht, wo so viele Menschen schon ringedrückt sind... Das ist doch hier wie so ein Geschwür, das sich bewegt, nur Menschen überall, nur Autos.“

⁶ vgl. Steil 1995; auch Albert Scherr arbeitet dieses Deutungsmuster heraus.; er spricht dabei vom „Sozialparasitendiskurs“ (Scherr 1995, 195f)

gesehen wird.⁷ Andererseits kann es auch ethnische Ausgrenzung zementieren und sozialdarwinistische und rassistische Züge annehmen. Diese Entwicklungsmöglichkeit wird vor allem da wirksam, wo politischer Fatalismus – die Haltung, daß man „ja doch nichts tun kann“ – mit der Erwartung eines unaufhaltsamen sozialen Statusverlusts verbindet.

3. Zu den inneren Ambivalenzen dieses *Arbeitsethos* gehört auch der darin eingeschlossene Kollektivismus. Die Arbeit des Individuums wird als Verpflichtung gegenüber einer Gemeinschaft verstanden, der Gemeinschaft der Arbeitenden. Diese Gemeinschaft wird als nationales Kollektiv vorgestellt, als eine deutsche Leistungsgemeinschaft. Gerade bei Auszubildenden mit relativ niedrigen Ausbildungsabschlüssen und niedrigem Berufsstatus läßt sich das Bedürfnis beobachten, auf ihr Deutschsein stolz sein zu dürfen.

Dieser Nationalstolz muß nicht rechtsextrem motiviert sein⁸ – er bietet aber einen Anknüpfungspunkt, an dem rechtsextreme Ideologien Attraktivität entfalten können. Seine Ambivalenz erwächst vor allem aus der Spannung zwischen der Logik kollektiver Ehrvorstellungen, die sich darin artikuliert, und der Kultur der Schulterinnerung, die die politische Kultur der Bundesrepublik prägt. Schuld wird in der Logik der Ehre als Schande vorgestellt.⁹ Wer seine eigene Schuld enthüllt, gibt sich und die Angehörigen des Kollektivs, dem er angehört, der Schande preis.

Die Konfrontation zwischen dieser Schuldvorstellung und der Kultur der Schulterinnerung ist unausweichlich, denn diese stört das Bedürfnis nach ungebrochenem Gruppenstolz. Andererseits wird diese Konfrontation noch verschärft durch eine problematische pädagogische Strategie. Gerade Pädagogen glauben die Schulterinnerung an Auschwitz als Heilmittel gegen „Ausländerfeindlichkeit“ mobilisieren zu können, in dem sie diese als Wiederholung des Nazi-Rassismus denunzieren. Das erzeugt einen Konflikt, in dem beide Seiten einander nicht mehr verstehen. Das Resultat ist Sprachlosigkeit.¹⁰

II. Die Projektziele

Für eine politische Bildungsarbeit, die der speziellen Problemsituation von Auszubildenden gerecht werden soll, folgt aus der beschriebenen Problemsituation:

1. Sie muß politische Identitätsbildung in den Kontext des Erfahrungsbereichs „Arbeit“ stellen. Der erste Themenbereich des Langzeitprojekts umfaßt daher Seminare zum

⁷ In Gruppen, die sich aus Teilnehmern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft zusammensetzen, konnten wir beobachten, daß rassistische Ausgrenzungsbereitschaft auf der Basis dieses Arbeitsethos durchaus überwunden wird. Allerdings bleibt auch hier die Beziehung noch konflikthaft. Die Begründungsmuster verschieben sich vom „Sozialparasitendiskurs“ (Albert Scherr) zum Rivalitätsdiskurs: der Andere erscheint als Konkurrent um Chancen, Rechte, öffentliche Aufmerksamkeit. Das ist allerdings bereits ein Konflikt auf einem höheren moralischen Niveau. Denn diesem Anderen wird bereits das Recht eingeräumt, Rechte zu haben.

⁸ Als Teilnehmer von Heimat-Seminaren in Berlin zu Beginn der 90er Jahre, als dieses Thema besonders virulent war, graphisch darstellten, worauf sie ihren Nationalstolz gründen, wurden u.a. benannt: schöne Landschaften, „unsere“ sozialen Leistungen, das Grundgesetz und vor allem immer wieder: die „deutsche Wertarbeit“. Explizit rechtsextreme Antworten waren damals eher selten, treten heute aber, vor allem im brandenburgischen Raum, häufiger auf.

⁹ In den Worten eines jugendlichen Seminarteilnehmers: „Es gibt Leute, die nicht stolz sind auf ihr Vaterland. Die sagen: ‚Es ist Zufall, daß ich hier geboren wurde, ich hätte genauso als Türke geboren werden können.‘ Die Türken sind aber auch stolz auf ihr Vaterland. Und das ist ja gerade die Sache hier: daß man das nicht sagen soll oder darf, weil wir so eine etwas schlechte Geschichte haben.“ Ein anderer: „Ihr dürft nicht stolz sein, ein Deutscher zu sein.“ Wenn du das über Jahre weg immer wieder hörst – irgendwann dann bäumst du dich auf. Entweder du machst einen auf Duckmäuser oder du bäumst dich auf.“

¹⁰ Das wird ausführlich entwickelt in: Steil 1995. Hier wird das Problem allerdings noch zu sehr auf das pädagogische Handeln von Lehrern zurückgeführt.

Themenbereich *Arbeitserfahrung*, die die Entwicklungsprobleme der beruflichen Sozialisation thematisieren.

Mit dem Eintritt in den Ausbildungsberuf werden Jugendliche mit einer Fülle von Problemen konfrontiert: sie treten aus dem pädagogischen Schonraum Schule in die Welt des Betriebs ein, wo sie mit einem hohen Anforderungsdruck, Arbeitsbelastungen, einer rigiden Arbeitsdisziplin, der Autorität der Betriebsführung und der „Hackordnung“ unter Kollegen konfrontiert werden. Sie müssen lernen, mit körperlichen Belastungen und mit Konflikten umzugehen. Am Ende der Ausbildung sehen sie sich dann einer neuen Krisenphase gegenüber. Die meisten müssen, wenn sie nicht vom Betrieb übernommen werden, die „zweite Schwelle“ des Arbeitsmarkts bewältigen. Das kann auch den Wechsel des Lebensmittelpunkts bedeuten.

Wer von diesen Anforderungen verschont wird, weil er in der außerbetrieblichen Ausbildung einer stärker pädagogisch ausgerichteten Arbeit ausgesetzt ist, sieht sich einer anderen Belastung gegenüber. Nicht in einem „normalen“ Betrieb zu arbeiten, wird als Scheitern erlebt. Viele sehen sich in ihrem sozialen Status degradiert und deklassiert: „Wir sind hier das Letzte.“

Die Seminare zum Themenbereich Arbeitserfahrung sollen ihnen bei der Bewältigung dieser Probleme helfen. Ihre Lernziele sind auf die Ambivalenzen der betrieblichen Arbeitskultur bezogen: Einerseits sollen die Seminarveranstaltungen die moralischen Integrationspotentiale der traditionellen Arbeitskultur - Erziehung zu fachlicher Verantwortung, das Ethos des Berufs und kollegiale Solidarität - verstärken, und andererseits ihre Beschränkungen – selbstschädigender Umgang mit dem eigenen Körper, Autoritarismus und Kollektivismus, das Festhalten an rigiden Rollenmustern der Geschlechtsidentität - überwinden. Zugleich sollen sie die Auszubildenden auf die Probleme vorbereiten, vor die sie der Strukturwandel der Arbeitswelt stellt. Die Jugendlichen müssen auf Berufswechsel, lebenslanges Lernen und räumliche Mobilität vorbereitet werden. Es gilt, eine Kultur des Umgangs mit *Unsicherheit* zu entwickeln.

2. Die zweite Dimension des Langzeitprojekts ist die *politische Identitätsbildung*. Auch bei Auszubildenden, die keineswegs rechtsextreme Einstellungen aufweisen, läßt sich eine starke politische Entfremdung beobachten. Die Fremdbestimmtheit, die sie im Betrieb erleben, wird auf das politische System projiziert. Sie können in den demokratischen politischen Institutionen keine Partizipationsmöglichkeit für sich selbst erkennen. Politik erscheint als selbstreferentielles Machtspiel von politischen Repräsentanten, die jede Bindung an die Repräsentierten, den „kleinen Mann auf der Straße“, verloren haben. Nicht einmal im Protest gegen solche Entfremdung können viele Jugendlichen eine Chance erkennen, denn „man kann ja sowieso nichts tun“. Politisiert sich dieser Fatalismus dennoch, dann geht der Protest vor allem nach „rechts“. Er ist der ideale Nährboden für rechtsextreme Propaganda.

Politische Identitätsbildung im Langzeitprojekt ist daher auf das Leitziel gerichtet, Auszubildenden die Erfahrung demokratischer Partizipationschancen zu ermöglichen, und dies vor allem dort, wo in dieser Lebensphase der wichtigste öffentliche Erfahrungsbereich liegt, im Arbeitsleben. Insbesondere die Entwicklung von *Konfliktfähigkeit* ist hier entscheidend. Sie ist wiederum die Voraussetzung dafür, daß die Realisierung eigener Rechte und Chancen die Anerkennung des Anderen als Rechtssubjekt miteinschließt.

3. Der dritte Themenbereich des Seminarangebots konzentriert sich auf Fragen des *moralischen Lernens*. Auf dieser Ebene wird versucht, die affektive Tiefenschicht zu erreichen, in der rassistische Ausgrenzungsbereitschaft verwurzelt ist. Rassismus ist ja nichts anderes als die Unfähigkeit, den Anderen als Träger von Rechten und Adressaten von rechtlichen und moralischen Verpflichtungen – als *Person* – anzuerkennen (vgl. Steil 2002). Unter entwicklungspsychologischen Aspekten betrachtet, artikuliert sich in Rassismus und

Fremdenfeindlichkeit also defizitäre moralische Urteilsfähigkeit. Sie läßt als legitim erscheinen, daß denen, die „nicht zu uns gehören“, der Status eines Trägers subjektiver Rechte verweigert wird.

Auf dieser Ebene geht es also darum, wie *Zugehörigkeit* hergestellt und *Gerechtigkeit* definiert wird: Wer gehört zu „uns“ - und wer nicht? Welche Rechte stehen „uns“ zu – und welche „ihnen“? Wie gerecht ist die Verteilung von Rechten und Chancen zwischen „uns“ und „ihnen“?

Wir wissen von der Entwicklungspsychologie der Moral, daß moralische Urteilskompetenz erlernt wird und daß das Erlernen moralisch-kognitiver Kompetenzen die Entwicklung von sozialen Beziehungskompetenzen voraussetzt. In der Familie, in den peer groups und in den Lern- und Arbeitsgruppen des Arbeitslebens erwerben Kinder und Jugendliche allmählich die Fähigkeit zur „Perspektivenübernahme“. Die Entwicklung dieser Fähigkeit setzt voraus, daß im sozialen Nahbereich, insbesondere in Familie und persönlichen Freundschaften, entsprechende Lernerfahrungen möglich sind. Das ist wiederum die Voraussetzung, um Fremdheit durch Verstehen des Anderen überwinden zu lernen.

Wie Fremdverstehen die Erfahrung verständnisorientierter sozialer Beziehungen voraussetzt, so beruht die Ausgrenzungsbereitschaft gegenüber „Ausländern“ auf Beziehungsformen, die über Ausgrenzung funktionieren. Das zeigt sich gerade bei rechten Gruppen, wo sich die Ausgrenzungsbereitschaft nach außen mit internem Gruppenkonformismus, rigiden Hackordnungen und Ausgrenzung von Außenseitern verbindet. Aber auch in „normalen“ Jugendcliquen dominieren oft noch solche Beziehungsformen. Solche Kommunikationsformen blockieren die Herausbildung von Ich-Stärke, die wiederum die Voraussetzung für die Entwicklung von moralischer Autonomie ist.

Der wichtigste Entwicklungsschritt moralischen Lernens auf der Ebene der Beziehungen in Gleichaltrigengruppen ist der Übergang von der „homogenen Gemeinschaft“, die durch „psychologische Ähnlichkeit ihrer Mitglieder zusammengehalten“ wird, zur „pluralistischen Organisation“, wo die Pluralität der Individuen anerkannt, Verschiedenheit akzeptiert und durch „vertragliche Übereinkünfte“ Gemeinsamkeit hergestellt wird.¹¹

Diesen Entwicklungsschritt zu befördern, ist das Leitziel des Projekts. Die Seminare sollen Auszubildenden einen sozialen Ort schaffen, an welchem:

- verständigungsorientierte Kommunikationsformen erprobt werden;
- die Kompetenz zur Herausbildung pluralistischer Gruppenstrukturen entwickelt wird.

4. In allen drei Themenbereichen ist die Reflexion der Geschlechtsrollen und der Geschlechtsidentität als Leitziel miteingeschlossen:

Leitbilder von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ sind konstitutive Elemente der Berufsbilder, an denen sich die Normen und Werte der betrieblichen Arbeitskultur orientieren. Wer - als Mann – schonend und pflegend mit dem eigenen Körper umgeht, sieht sich mit der spöttischen Infragestellung seiner „Männlichkeit“ konfrontiert. Selbstschädigendes Verhalten von Frauen wird meist durch „weibliche“ Tugenden motiviert und legitimiert. Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt funktioniert nach Differenzierungskriterien des Geschlechts und verteilt die Arbeitenden je nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit auf „Männer-“, und „Frauenberufe“. Auch die politische Identitätsbildung ist eng mit der Definition von Geschlechtsrollen verbunden. Für rechtsextreme Orientierungen ist die rigide Trennung der Geschlechterrollen und die Phobie gegen ihre Auflösung charakteristisch. Die moralisch-

¹¹ vgl. Selman 1984, 165ff. Das entwicklungspsychologische Modell ist sehr an Normalbiographien orientiert. Betrachtet man die soziale Faktizität genauer, dann stellt man fest, daß auch präkonventionelle Moralstufen noch wirksam sind. Wolfgang Lempert hat in seiner Untersuchung der moralischen Entwicklung im Betrieb beobachtet, daß „die moralischen Urteile der interviewten Lehrpersonen über alle drei Moralebenen streuen“. (Lempert 1986, 233)

kognitiven Urteilsstrukturen lassen klare geschlechtsspezifische Differenzierungen erkennen.¹²

Das Seminarprogramm verfolgt das Ziel

- den Jugendlichen die Leitbilder von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ bewußt zu machen, von denen die betriebliche Arbeitskultur geprägt ist;
- ihnen zur kritischen Distanz gegenüber selbstschädigenden Verhaltensnormen zu verhelfen, die sich auf diese Leitbilder begründen;
- die Orientierung an rigiden Modellen der Geschlechtsidentität infragezustellen;
- die Selbstbehauptungskompetenz von Frauen in sogenannten „Männerberufen“ zu bestärken.

III. Das Seminarprogramm

Im Laufe der Ausbildung werden den Jugendlichen folgende Seminarthemen angeboten:

Berufseinstieg

Das Thema wird in einem zweitägigen Projekt bearbeitet, das an jeweils einem Seminartag zu Beginn und am Ende des ersten Ausbildungsjahres stattfindet. Es thematisiert die Statuspassage im Übergang von der Schule zur Ausbildung: Welche Motive lagen der Berufswahl zugrunde? Welche Erwartungen hegen die Jugendlichen? Welche Probleme bringt der Einstieg ins Arbeitsleben und in die Gruppe der Arbeitenden? Welche Bilanz steht am Ende des ersten Jahres?

Konflikte im Betrieb

Konflikte im Betrieb gehören zum Alltag der Jugendlichen. In vielen Betrieben fehlt es jedoch an funktionierenden Regelungsinstanzen, die eine rationale Konfliktbewältigung ermöglichen. Da Auszubildende auf der untersten Stufe der betrieblichen Hierarchie stehen, erleben sie diese Situation als Ohnmächtige, die sich zu fügen haben. Das hindert sie an der Erkenntnis von Handlungschancen. Zugleich disponieren Ohnmachtserfahrungen zu autoritären Gesellschaftsbildern.

Lebensperspektiven

Das Thema steht am Ende des Projekts und der Ausbildungszeit. Die Jugendlichen werden mit ihren Aussagen aus den bisherigen Veranstaltungen konfrontiert und sehen sich im Spiegel ihrer eigenen Entwicklung. Wer war ich und wer bin ich jetzt? Welche Pläne habe ich? Wie stelle ich mir ein sinnvolles Leben vor?

Heimat

Das Thema bringt den Zwiespalt von Identität und Bedrohtheit zur Sprache, der heute die Lebenswelt von Arbeiterjugendlichen prägt. Es ermöglicht den Teilnehmern, die Glücksmomente auszusprechen, in denen das eigene Leben als gelungenes vorstellbar wird, und zugleich ihre Ängste zu benennen: Umweltzerstörung, Zerfall von Nachbarschaftlichkeit, Furcht vor sozialem Abstieg, Gewalt, ethnische Konflikte, die Fremdheit zwischen „Ossis“ und „Wessis“. Es ist das Ziel des Seminars, in der Verständigung über das „Eigene“ die Furcht vor dem „Fremden“ abzubauen und Grenzziehungen innerhalb der Gruppe („Ossis“ – „Wessis“, „Deutsche“ – „Ausländer“) zu überwinden.

¹² Das wird heute kaum noch bestritten. Strittig ist jedoch, wie geschlechtsspezifische Urteilslogiken zu beschreiben sind. Oder anders gesagt: ob sich von einer „weiblichen Moral“ sprechen läßt. Vgl. dazu die durch Carol Gilligan ausgelöste Kontroverse in: Nunner-Winkler 1991.

Heimat Deutschland

Bei Arbeiterjugendlichen deutscher Herkunft finden wir oft das Bedürfnis, als Deutscher stolz sein zu dürfen. Sie erleben als Kränkung, daß ihnen dieses Recht unter Berufung auf die deutsche Schuldvergangenheit abgesprochen wird. Jugendliche ausländischer Herkunft sehen sich genötigt, ihre Identität in diesem Land zu definieren, in dem sie ihre Zukunft sehen, ohne wirklich „dazuzugehören“. In diesem Identitätskonflikt gewinnt auch für sie die geschichtliche Vergangenheit Deutschlands an Bedeutung: als Mittel, um sich gegen Stigmatisierung durch Gegenstigmatisierung zur Wehr zu setzen.

Das Seminar verfolgt das Ziel, den Jugendlichen zu einem vertieften Geschichtsverständnis verhelfen.

Filmhelden

Filme und ihre Helden spielen im Alltag der Jugendlichen eine große Rolle. Eltern und Pädagogen stehen oft argwöhnisch oder entsetzt vor medialen Produkten, die die Phantasie der Jugendlichen okkupieren. Wer mit diesen über die Gründe ihrer Faszination spricht, macht eine erstaunliche Entdeckung: was Erziehern als „Schund“ erscheint, sehen die Jugendlichen als Forum ethisch-moralischer Grundfragen, für die Gewalt und action bloße Kulisse sind.

Das Seminar thematisiert die Ich- und Wir-Ideale, die die Filmhelden verkörpern. Die Teilnehmer sollen lernen, sich diese *impliziten* Bedeutungen bewußt zu machen.

Recht und Gerechtigkeit

Wonach läßt sich beurteilen, was gerecht ist? In welchem Verhältnis stehen Gerechtigkeit und Rechtsstaat? Wie gerecht ist die Verteilungsordnung dieser Gesellschaft? – Diese Fragen beschäftigen Jugendliche in dieser kritischen Lebensphase, wo moralische Autonomie erlernt werden soll. Junge Arbeiter sind mit besonderen Entwicklungshindernissen konfrontiert. Sie stehen im Widerspruch zwischen der postkonventionellen Moralität, auf der Rechtsstaatlichkeit und Demokratie beruhen, und einer traditionellen Arbeitskultur, die noch von autoritären Werten geprägt ist. In der Reflexion des Gerechtigkeitsproblems soll das Seminar zur Entwicklung autonomer moralischer Urteilskompetenz beitragen.

IV. Die Methodik

Das pädagogische Konzept des Projekts zielt auf die Verbindung von kognitivem und moralischem Lernen. Die Seminare ermöglichen den einzelnen Teilnehmern die Reflexion ihrer Erfahrungen und spiegeln ihnen den eigenen Reifungs- und Entwicklungsprozeß. Dadurch, daß diese Reflexion sich in der *Gruppe* vollzieht, und zwar gerade in den Realgruppen, die so auch im Arbeits- und Lernprozeß miteinander kooperieren, sollen sich die sozialen Beziehungen verändern. Gelernt werden muß dabei vor allem das *soziale Verstehen* (R.L. Selman). Auf die Entwicklung solcher Kompetenzen arbeiten die Seminare des Projekts durch die Kombination von drei methodischen Prinzipien hin: 1. Erzählung; 2. Erweiterung des Erfahrungsraums; 3. Medienpädagogik und Produktorientierung.

Zu 1. – Das Prinzip der Erzählung

Die methodische Umsetzung dieses Prinzips klingt unscheinbar; ihre Ergebnisse sind aber so grundlegend, daß sich mit Recht sagen läßt, daß sie das Fundament des Seminarerfolgs legen: Im ersten Seminarschritt werden Einzelinterviews in Kleingruppen durchgeführt, die auf Tonband aufgezeichnet und später ausgewertet werden. Die Teilnehmer der AGs werden einzeln zu den Leitfragen des Seminarthemas befragt, in offenen Interviews, die keine Einstellungen bzw. Meinungen, sondern Erfahrungen zur Sprache bringen. Nach dem Ende

des Gesprächs werden die Interviews von den Teamern, die sie geführt haben, abgehört, ausgewertet und verschriftlicht. Sie erstellen kurze, aufs Wesentliche verknäppte und verdichtete Extrakte der Aussagen aller Teilnehmer. So entsteht ein Erfahrungs Panorama, in dem sich sowohl die Kollektiverfahrungen der Gruppe – das, was allen gemeinsam ist - als auch das individuell Besondere spiegeln, das also, was die Mitglieder der Gruppe voneinander unterscheidet.

Die Protokolle der Interviews werden den Teilnehmern dann vorgelesen (bei mehrtägigen Veranstaltungen zu einem späteren Zeitpunkt des Seminars, bei ein- oder zweitägigen Seminaren, in denen die parallele Verfertigung der Gesprächsprotokolle aus technischen Gründen unmöglich ist, beim nächsten Seminar). Das Verlesen der Gesprächsprotokolle schafft eine Situation, die im doppelten Sinne eine Idealsituation des sozialen Verstehens darstellt:

Zum einen im Verhältnis der Jugendlichen zueinander: Indem sie ihre individuellen Erfahrungen ausdrücken und zugleich einander zuhören, üben sie Kommunikationsformen pluralistischer Gruppen ein. Die einzelnen exponieren sich in ihrer individuellen Besonderheit, und sie akzeptieren, daß das auch die anderen tun. So lernen sie, Verschiedenheit auszuhalten.

Zum anderen im Verhältnis zwischen Pädagogen und Seminarteilnehmern: Die Protokolle sind sowohl ein Spiegel der individuellen Erfahrung der Befragten als auch Resultat einer Deutung durch die Fragenden, die aus der Fülle des Gesagten das herausfiltern, was jene zum Ausdruck bringen wollten. Zugleich heben sie das Gesagte auf eine neue Stufe. In der Verschriftlichung werden sie Teil jener legitimen Kultur, von der sich Auszubildende, gerade solche aus Arbeiterberufen, ausgeschlossen fühlen - der Welt der Sinndeuter, die über die symbolische Macht verfügen, die den Jugendlichen verschlossen ist.

Die Erzählung ist Medium der Reflexion. Das ist die konzeptionelle Leitidee des Seminarprogramms, die sich mit einem Gedanken Hannah Arendts trifft: „Sobald wir anfangen, von Dingen auch nur zu sprechen, deren Erfahrungsort im Privaten und Intimen liegt, stellen wir sie heraus in einen Bereich, in dem sie eine Wirklichkeit erhalten, die sie ungeachtet der Intensität, mit der sie uns betroffen haben mögen, vorher nie erreicht haben. Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unser selbst...“ Die Erzählung macht die Lebensgeschichte der einzelnen Person transparent. Darin zeigt sich ihre Einzigartigkeit, die Tatsache, „daß jedes Menschenleben eine nur ihm eigene Geschichte zu erzählen hat...“ (Arendt 1994, 175) So entsteht eine gemeinsame Wirklichkeit, die das Bedürfnis nach ideologischer Gemeinschaftlichkeit zurücktreten läßt.

zu 2. – Erfahrungstransfer

Während der erste Seminarschritt auf die Anerkennung der Erfahrungswelt der Auszubildenden zielt, versucht der zweite, Schritte zur Erweiterung ihrer Welterfahrung und zum Erkennen bisher verschlossener Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Teilnehmer werden mit Gesprächspartnern konfrontiert, die entweder ihrer Erfahrungswelt nahe stehen oder eben gerade als Fremde wahrgenommen werden.

In den Seminaren zum Themenbereich Arbeitserfahrung werden Gespräche mit Arbeitsmedizinern, Sicherheitsfachkräften und Physiotherapeuten (Arbeit und Gesundheit), Betriebsräten und erfahrenen Kollegen (Konflikte im Betrieb), aber auch mit Lehrern und Ausbildern organisiert.

In den Seminaren zum Themenbereich politische Identität kommen die Jugendlichen z.B. mit Zeitzeugen zusammen, die aus eigenem Erleben über geschichtlich Vergangenes berichten. Oder sie begegnen Vertretern religiöser Gemeinschaften, die sie mit fremden Sinnhorizonten konfrontieren. Oder sie treffen auf Gäste, die als „Experten“ für alle Fragen zum Themenbereich Migration Auskunft geben: gerade im Brandenburger Raum, wo sich

rassistische Milieus verfestigt haben, in denen Fremdenfeindlichkeit zum common sense geworden ist, ist es wichtig, daß die Jugendlichen mit Argumenten konfrontiert werden, die ihrer Sichtweise widersprechen.

Im Seminar „Recht und Gerechtigkeit“ werden Gerichtsbesuche und Gespräche mit Richtern, Schöffen und Bewährungshelfern durchgeführt, die den Jugendlichen die Rechtsordnung und die Funktionsweise des Strafrechts transparent machen.

zu 3. – Medienpädagogik und Produktorientierung

Jedes (mehrtägige) Seminar hat ein Seminarprodukt zum Ergebnis, das die je individuelle Bilanz der Lernerfahrungen der Teilnehmer darstellt: eine Seminarzeitung, einen Video-Film, Bilder zum Thema (z.B. „Heimat“), Leserbriefe u.ä. In diesen Produkten formulieren die Teilnehmer ihre persönliche Antwort auf die Leitfragen des Seminars.

Die produktorientierte Seminarphase versucht, wie schon die Interviewphase, die Beziehungsformen in den Realgruppen des Lernens und Arbeitens zu verändern. In der Realisierung der Seminarprodukte stellen sich die einzelnen Teilnehmer in ihrer individuellen Besonderheit in der Gruppe dar. Sie lernen, sowohl Verschiedenheit aushalten als auch Gemeinsamkeit in pluralistischen Gruppen herzustellen.

Zweiter Teil – Probleme und Erfahrungen

Das Projekt soll sowohl einer internen als auch einer externen Evaluation unterzogen werden. Die interne Evaluierung wird das umfangreiche Interviewmaterial auswerten, das durch die Seminare erschlossen wird. Aus einer Vielzahl von Interviews mit Auszubildenden wird sich ein Bild der Situation und der Problemlagen in einer Vielzahl von Ausbildungsberufen, so wie sie sich im Bewußtsein der Auszubildenden spiegeln, gewinnen lassen. Zudem sind Erkenntnisse über einen in der Forschung weitgehend vernachlässigten Aspekt der Problematik, den Einfluß der Arbeitswelt auf die Herausbildung fremdenfeindlicher und rechtsradikaler Orientierungen, zu erwarten. Ob sich die Hoffnung erfüllt, daß das dokumentierte Material auch individuelle Entwicklungswege auf der Ebene der moralischen Urteilsfähigkeit und der politischen Einstellungen nachvollziehbar werden läßt, bleibt abzuwarten.

Bei der internen Evaluierung ist ein methodisches Problem zu beachten, das für jede Selbstbeobachtung pädagogischer Prozesse gilt: Im pädagogischen Blick wirkt untergründig immer die Versuchung, Probleme so wahrzunehmen, daß der eigene Ansatz sich als ihre Lösung präsentiert. An diesem Problem wird die externe Evaluation ansetzen, der die Funktion eines Korrektivs zukommt. Sie ermöglicht zudem eine wichtige Ergänzung des Erhebungsmaterials, indem sie die in den Seminaren durchgeführten Interviews in der Gruppe mit Einzelinterviews konfrontiert, in denen auch das zur Sprache kommen kann, was in der gruppenöffentlichen Selbstdarstellung eher ausgespart bleibt. Interne und externe Evaluation werden einander derart ergänzen und sollen in ihrem Spannungsverhältnis aufeinander bezogen sein.

Nach 8 Projektmonaten lassen sich natürlich noch keine abschließenden Ergebnisse formulieren. Im Rückgriff auf das Material der vorbereitenden Projektphasen sowie Seminarerfahrungen aus den vorhergehenden Jahren scheint uns aber immerhin eine erste Zwischenbilanz möglich. In welchem Maß wurde das vorgesehene Seminarprogramm realisiert und die Zielgruppe erreicht? Welche Erfahrungen haben wir mit den verschiedenen Seminarthemen gemacht? Welche Entwicklungen konnten wir in den Gruppen, vor allem auch in der Arbeit mit rechtsradikalen Jugendlichen, beobachten?

I. Zum Stand des Projekts

Die Evaluierung pädagogischer Prozesse läßt sich kaum exakten Beurteilungskriterien unterwerfen, da ihre Wirkungen größtenteils nicht meßbar sind. An immerhin zwei Kriterien läßt sich für unser Projekt aber doch ein objektivierbarer Qualitätsmaßstab gewinnen. Das erste Kriterium ergibt sich aus dem Anspruch des Xenos-Programms, die bisher vernachlässigte Zielgruppe der Auszubildenden, insbesondere auch aus dem Kreis der „Benachteiligten“ des Arbeitsmarkts, zu erreichen. Ein zweites Kriterium ist in das Konzept eines Langzeitprojekts eingebaut. Als solches ist es darauf angewiesen, daß die ins Programm integrierten Gruppen an mehreren Seminaren teilzunehmen bereit sind – was voraussetzt, daß sie die Maßnahme als für sich selbst sinnvoll erkennen.¹³

An diesen beiden Kriterien gemessen, wurden die Projektziele in einem für uns selbst überraschenden Maße realisiert. Am Programm nehmen gegenwärtig 20 Berufsschulklassen von vier berufsbildenden Schulen des Landes Brandenburg teil – eine Gruppe mehr als ursprünglich geplant. Bei der Verteilung der Gruppen konnte auch eine große Vielfalt von Berufsgruppen erreicht werden: es nehmen Auszubildende der Fachrichtungen Forstwirt/in, Koch/Köchin, Fleischfachverkäufer/in, Informations- und Telekommunikationssystem-Kaufleute, Holzmechaniker/in und Holzbearbeitungsmechaniker/in, Gas-, Wasser-, Heizungsinstallateur/in, Elektroinstallateur/in, Industrielektroniker/in, Maurer(in) und Kaufmännische(r) Assistent(in) teil, darunter gegenwärtig 11 Klassen des 1. Lehrjahrs, 8 Klassen des 2. Lehrjahrs und 1 Klasse des 3. Lehrjahrs. Unter den Teilnehmenden befinden sich sowohl Auszubildende aus dem „dualen System“ als auch solche aus der außerbetrieblichen Ausbildung. So erreicht das Seminarprogramm Auszubildende mit unterschiedlicher schulischer Qualifikation und in verschiedenen Ausbildungssystemen, sowohl „Benachteiligte“ des Arbeitsmarkts als auch Auszubildende aus sogenannten Zukunftsberufen. Diese Unterscheidung ist angesichts der Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage des Landes Brandenburg ohnehin fragwürdig. Selbst in hochqualifizierten Ausbildungsberufen wie den IT-Systemkaufleuten¹⁴ (bei denen sich ein großer Teil in der außerbetrieblichen Ausbildung befindet) oder den Forstwirten sind die Arbeitsmarktchancen im Brandenburger Raum denkbar schlecht.

Für uns überraschend bei der Rekrutierung der Teilnehmergruppen war, daß es erstaunlich einfach war, die angesprochenen Klassen für die Teilnahme zu gewinnen. Entgegen der Legende von der Bildungsresistenz von Auszubildenden, und gerade solchen aus niedrig qualifizierten Bereichen, läßt sich eher von Bildungshunger sprechen. Fast alle angesprochenen Schulklassen nahmen das Teilnahmeangebot sofort an, zwei Gruppen erst nach einigem Zögern (sie wurden dann von ihren Parallelklassen überzeugt, die von einem Seminar zurückkamen); nur in einem Fall weigerte sich eine Klasse definitiv, am Programm teilzunehmen.

Bei dieser erstaunlichen Resonanz müssen einige Ausgangsbedingungen berücksichtigt werden, die besonders günstig waren. Zuerst den Vorlauf der Pilotphase: hier wurden bereits die Kontakte zu den beteiligten Schulen geknüpft; die teilnehmenden Gruppen hatten zum Teil schon anderen von den Seminaren berichtet und sie so zur Teilnahme motiviert. Zweitens die Vorarbeit der beteiligten Institutionen: Die DGB-Jugendbildungsstätte stand durch ihre

¹³ Die Teilnahme ist strikt freiwillig. Die Gruppen entscheiden sich jeweils am Ende eines Seminars für – oder gegen – die Fortsetzung des Programms.

¹⁴ Ein Beispiel: Der Beruf des Informations- und Telekommunikationssystemkaufmanns ist ein neuer Ausbildungsberuf, der sich als „Zukunftsberuf“ definiert und als solcher auch von den Arbeitsämtern verkauft wird. Die Auszubildenden verfügen über ein außergewöhnlich hohes schulisches Qualifikationsniveau. Die Vorgängerklasse der in unser Programm integrierten Gruppe war die erste Ausbildungsgruppe dieses Berufs in Brandenburg. Die Teilnehmenden wurden wegen ihrer ausgezeichneten Prüfungsleistungen vom Minister für Bildung, Jugend und Sport ausgezeichnet. Zum Zeitpunkt der Auszeichnungsszeremonie waren bereits alle – ohne Ausnahme – arbeitslos.

Bildungsarbeit an einem der beteiligten Oberstufenzentren bereits in Kooperation zu einer Reihe besonders engagierter Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Klassen für die Teilnahme warben; aus dem Team der RAA Brandenburg beteiligten sich zwei Kolleginnen aus zwei Oberstufenzentren und wirkten bei dem Aufbau des Standorts mit. Drittens bewährte sich die strikte räumliche Trennung der Seminare von Raum der schulischen Ausbildung; noch dort, wo Mißtrauen und Skepsis anfänglich überwogen, setzte sich dann doch die Einsicht durch: „Besser als Schule wird es immer noch sein.“

Für die Resonanz des Bildungsangebots war auch die Arbeitsorientierung des Seminarkonzepts ausschlaggebend: Der Einstieg in das Programm erfolgt immer über Themen, die Erfahrungen in der Ausbildung thematisieren. Die Jugendlichen erleben so, daß es in den Seminaren um ihre eigenen Probleme geht. Daß mit diesem Ansatz auch die Grundlage für eine langfristige Arbeit gelegt wird, zeigte der weitere Verlauf des Projekts: alle beteiligten Gruppen waren und sind an der Weiterarbeit interessiert. Die in der Pilotphase integrierten Gruppen haben nun im zweiten Lehrjahr an Seminaren zu den Themen „Heimat“ und „Filmhelden“ teilgenommen; die Fortsetzung des Programms im 3. Lehrjahr wurde vereinbart.

Die Arbeit mit einer Gruppe des ersten Lehrjahres kann nicht fortgesetzt werden. Zwar waren die Auszubildenden an der Fortsetzung interessiert, doch sperrte sich die Schulleitung; außerdem fühlte sich die Lehrerin in ihrem Kollegium isoliert. Ein Teil der Lehrerkollegien steht dem Seminargebot indifferent oder auch feindlich gegenüber. Dafür sind unterschiedliche Gründe ausschlaggebend: Die einen leugnen die Relevanz des Problems Rechtsradikalismus; die anderen vertreten ein Bildungsverständnis, das sich auf fachliche Ausbildung reduziert. Für die Durchführung des Projekts an den Standorten hat sich die ablehnende Haltung bislang allerdings noch nicht als Hindernis ausgewirkt. Die Zahl der Kollegen und Kolleginnen, die dem Angebot aufgeschlossen sind, ist mehr als ausreichend. Bewährt hat sich auch der Rekrutierungsweg: nur an einer der beteiligten Schule wurde der Kontakt zu den vorgesehenen Klassen über die Schulleitung vermittelt; in allen anderen Fällen entscheiden sich die Lehrenden aus eigener Initiative für die Teilnahme am Programm. Das hat auch den Vorteil, daß wir mit einer „Positivauswahl“ der engagiertesten Kolleginnen und Kollegen arbeiten können.

II. Die Ausbildungssituation als Gegenstand der politischen Bildung

Wegen des zeitlichen Aufbaus des Seminarprogramms lag der Schwerpunkt bisher im thematischen Bereich der Arbeitswelt. In den Seminaren zu den Themen „Übergang von der Schule in den Beruf“, „Arbeit und Gesundheit“, „Konflikte im Betrieb“ sowie „Lebensperspektiven“ konnten wir ein umfassendes Bild der Ausbildungssituation in den beteiligten Ausbildungsberufen gewinnen. Die Ausgangshypothesen des Projekts haben sich dabei bestätigt, zugleich aber auch differenziert. Vor allem wurde deutlich, daß ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen objektiven Bedingungen der Ausbildung und den subjektiven Orientierungsmustern von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus nicht besteht. Dennoch hat sich bestätigt, daß solche politischen Orientierungen durchaus eine *Funktion* in der Bewältigung spezifischer Problemkonstellationen der beruflichen Sozialisation gewinnen können.

In der Arbeit mit unseren Ausbildungsgruppen beobachteten wir vier allgemeine Problemfelder¹⁵:

1. Die Entwertung des Berufsbildes

¹⁵ Diese Problemkonstellationen sind ausführlich analysiert in: Panke 2001

In vielen Berufsgruppen sind wir der Selbsteinschätzung begegnet, daß der eigene Beruf einen niedrigen sozialen Status hat. Die Jugendlichen berichten von der alltäglichen Konfrontation mit abschätzigen Bemerkungen: „Wie kannst du so einen Beruf lernen.... das ist doch eklig“ Oder: „Hast du keinen Abschluß gemacht? Warst du Hauptschule oder Sonderschule?“ Oder auch: „In der U-Bahn rücken die Leute von einem ab, wenn man Bauhosen an hat.“ Eltern sind enttäuscht, ehemalige Schulkameraden spotten, Freunde markieren soziale Distanz. Die Einschätzung des Berufes durch andere entwertet nicht nur das Bild des Berufs, den man ein ausübt. Denn der Beruf ist keine bloß äußerliche Tätigkeit, die von der Person, die sie ausübt, separiert werden kann. Die Wertung des Berufs wirkt auch auf das Selbstbild der Arbeitenden. Sie gibt vor, mit wem man Freundschaften und Lebenspartnerschaften schließen kann. Sie legt fest, was man gilt in der Gesellschaft.

In welchen Berufen läßt sich eine solche Entwertung des Berufsbildes beobachten? - In allen Berufen mit überwiegend *körperlicher* Tätigkeit. Wer in seiner Arbeit mit Schmutz und Staub, Farbe und Erde in Berührung kommt, genießt geringeres Ansehen als die, die primär in Kommunikation mit anderen Leuten stehen. Wer verkauft, gilt mehr als der, der auf dem Bau arbeitet oder in der Erde gräbt; Fleisch zu verkaufen, bringt weniger Ansehen als in der Boutique Kleider zu verkaufen. Aber auch Berufsgruppen mit hoher Ausbildungsqualifikation, z.B. Forstwirte, sehen sich mit einem Ansehensverlust des Berufsbildes konfrontiert. Aus dieser Erfahrung entsteht ein dauerndes Leiden an der Diskrepanz zwischen sozialer Schätzung und der erbrachten Berufsleistung. Diese Diskrepanz wird als fundamentale Ungerechtigkeit gesehen. Sie gilt als Beweis, daß das Verhältnis zwischen Leistung und Anerkennung in dieser Gesellschaft auf den Kopf gestellt ist.

2. Entwicklungsblockaden der außerbetrieblichen Ausbildung

Aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit wird ein großer Teil der Auszubildenden in außerbetrieblichen und schulischen Ausbildungsstätten ausgebildet. Sie lernen hier im Rahmen von Ausbildungsprogrammen, die nicht von den Notwendigkeiten und Zwängen des Arbeitsprozesses, sondern von pädagogischen Zielen bestimmt werden. Damit wird die berufliche Ausbildung in einen pädagogischen Schonraum verlegt, der die Auszubildenden vor den Härten des „normalen“ Arbeitslebens bewahrt. Das aber macht sie nicht zufriedener. Viele klagen über eine Lernsituation, die von Unter- und Überforderung zugleich bestimmt ist. *Überfordert* fühlen sich viele vom „Ballast“ theoretischen Wissens, der ihnen in schulischen Lernformen vermittelt wird und oft nur unzureichend mit praktischen Aufgaben verknüpft ist. *Unterfordert* fühlen sich die Auszubildenden, weil ihr Arbeitstag von Monotonie, Langeweile und zeitlicher Destrukturierung bestimmt ist. Sie lösen Aufgaben, die in unterschiedlichem Tempo bewältigt werden; der erste muß auf den letzten warten. Mehr noch allerdings leiden die Auszubildenden dieser Gruppe an der Bedeutungslosigkeit ihrer Arbeit. Was sie tun, tun sie, um zu lernen. Ihre Tätigkeit mag zwar einen Lernerfolg zum Resultat haben – nicht aber ein gesellschaftlich bedeutsames Produkt. Sie *arbeiten* nicht. Und das bedeutet zugleich: sie haben keinen sozialen Status. Das zeigt sich auch am Arbeitsentgelt: sie erhalten keine Ausbildungsvergütung, sondern ein Ausbildungsgeld – eine Leistung vom Arbeitsamt also, die sie Arbeitslosen vergleichbar macht oder als staatliche Beihilfe, die sie Schülern gleichstellt. Daß diese Leistungen äußerst knapp bemessen ist, bedeutet nicht nur Konsumverzicht – es unterstreicht die Bedeutungslosigkeit ihrer „beruflichen“ Existenz.

Der Grad des Leidens an dieser Statuslosigkeit ist unterschiedlich. Es wird dort gemildert, wo besonders qualifizierte Ausbilder den Unterricht interessant gestalten und auf unterschiedliches Lerntempo flexibel reagieren; oder auch in den Berufen, die man sich gewünscht hat und die nach Ausbildungsabschluß gute Berufschancen versprechen. Wo solche Bedingungen fehlen, werden zwar berufliche Fertigkeiten vermittelt, aber nicht die

moralischen Fähigkeiten, die nur in gesellschaftlich bedeutsamer Arbeit erworben werden. Dann ist die Lebensphase der Ausbildung eine Zeit der blockierten Entwicklung.

3. Selbständigkeit als Einsamkeit

In vielen der neuen und modernen Ausbildungsberufe – z.B. im IT-Bereich oder in der Kommunikationselektronik – begegnet man einem immer wiederkehrenden Motiv: dem Ausbilder, der „nie da ist“. Es findet sich vor allem in Ausbildungsstätten mit neuen Ausbildungskonzepten, die zu selbständigem Lernen erziehen und die Auszubildenden zu eigenständigen und kreativen Problemlösungen befähigen wollen. Wo Eigenständigkeit angestrebt wird, sehen sich viele Auszubildende aber mit ihren „Modulen“ allein gelassen, vernachlässigt von einem Ausbilder, der nie kommt, wenn man ihn braucht, und nicht hilft, wenn man nicht weiterkommt. Autonomie wird als Einsamkeit erlebt: „Die kümmern sich gar nicht um uns.“ Oder: „Denen sind wir egal.“ Und: „man nimmt uns nicht ernst.“ Werden die Ausbilder mit solchen Aussagen konfrontiert, fühlen sie sich ungerecht beurteilt. Sie verweisen auf ihre enorme Belastung durch verwissenschaftlichte Lerninhalte und die Schwierigkeit im Umgang mit Auszubildenden, durch deren Verhalten sie sich in Frage gestellt fühlen.

In dieser Konstellation entsteht ein Klima gegenseitiger Schuldzuweisung, das zu einem alltäglichen Kleinkrieg führen kann. Beide Seiten sehen sich permanent in ihren Erwartungen enttäuscht; und sie neigen dazu, diese Enttäuschung der anderen Seite als Schuld zuzurechnen. Es herrscht Sprachlosigkeit.

In solcher Konfrontation können die Beteiligten nicht mehr sehen, daß sie an derselben Wirklichkeit leiden: Die tradierten Rahmen des Arbeitens und Lernens werden durch die Verwissenschaftlichung der Ausbildung umgewälzt, ohne daß sich schon neue Arbeits- und Lernformen herausgebildet haben, die als allgemein akzeptierter und erprobter Rahmen Verhaltenssicherheit geben und sich zur Tradition verfestigen. Diese offene Situation weckt Unsicherheitsgefühle und Ängste vor dem Versagen vor allzu komplexen Anforderungen bei den Auszubildenden, vor dem Zerfall ihrer Autorität bei den Ausbildern.

4. Die Gewalt des Chefs

Bei allen Veränderungen und Modernisierungen des Arbeitslebens hat sich in einigen Bereichen doch immer noch etwas erhalten, was längst überholt scheint: eine nahezu unbeschränkte Herrschaft des Chefs. Vor allem in kleinen und Familienbetrieben sehen sich Auszubildende in fast völliger Abhängigkeit vom Chef. Das muß nicht immer negativ sein: Viele berichten von einem guten, oft kumpelhaften, manchmal sogar herzlichen Verhältnis. Es gibt jedoch auch Betriebe, in denen es anders ist. Es wird von unbezahlten oder gar unerlaubten Überstunden berichtet, von nicht eingehaltenen Arbeitssicherheitsbestimmungen, in Einzelfällen auch von persönlichen Schikanen. Diese Situation verschlimmert sich noch dort, wo der Druck von oben zur Entsolidarisierung unter den Kollegen führt. Die Ohnmächtigen geben die Gewalt, die sie erleiden, an die Schwächeren weiter. Auszubildende, die Schwächsten im Betrieb, sehen sich dann den Schikanen ihrer Kollegen ausgesetzt. Die Auszubildenden sehen sich solchen Situationen hilflos ausgeliefert. Die Angst, den Ausbildungsplatz zu verlieren, hindert sie daran, die gegebenen rechtlichen Handlungsmöglichkeiten zu nutzen. Man muß sich ducken, um bis zum erfolgreichen Ausbildungsende durchzuhalten.

Wenn die politische Bildung die Zielgruppe Auszubildende erreichen will, muß sie diese Problemkonstellationen der Ausbildung bearbeiten. Dabei wird sie mit einem Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster konfrontiert, das sich ihr als Lernhindernis stellt: einem *politischen Fatalismus*, der die Ausbildungssituation als unveränderbare und klaglos hinzunehmende Zwänge erleben läßt: man „kann sowieso nichts machen.“ Die Jugendlichen

sehen sich in eine Welt ohne Alternativen gestellt: die Verhältnisse sind, wie sie sind; veränderbar sind sie nur für Mächtigere; der „kleine Mann“ (oder die Frau) hat sich zu ducken.

Dieses Wahrnehmungsmuster kann die politische Bildung nicht abstrakt negieren. Wo diesem Fatalismus mit aufklärungspädagogischem Bemühen begegnet wird, scheitert die Kommunikation, auch wenn solche Hinweise aus der Perspektive des Außenstehenden noch so evident sein mögen. Die Aufforderung, doch „etwas zu tun“, die Hinweise auf rechtlich verbürgte Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungschancen erscheinen aus der Perspektive ihrer Adressaten abstrakt und wirklichkeitsfern. Diese setzen dem aufklärungspädagogischen Ansinnen einen Widerstand entgegen, der durchaus seine guten Gründe hat. Als schwächste Elemente einer oft rigiden Betriebshierarchie ist die Position von Auszubildenden denkbar schwach. Tatsächlich erleben sie oft genug, daß es besser ist, Chancen zur Gegenwehr eben nicht wahrzunehmen. An dieser Faktizität der Arbeitswelt scheitern gutgemeinte Appelle und Ratschläge. Mehr noch: pädagogische Aufrufe zu Kritik und widerständigem Verhalten werden von den Auszubildenden als Ignoranz und Verachtung der eigenen Lebensbedingungen und Überlebensstrategien wahrgenommen. So sperrt sich die betriebliche Realität gegen die Realisierung von Lernzielen wie „Kritikfähigkeit“ und „Autonomie“.

Das kann natürlich nicht bedeuten, daß der politische Fatalismus einfach hingenommen wird. Schritte zur Veränderung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen lassen sich aber nur dann gehen, wenn auch die Gründe, „nichts zu tun“, in ihrer Berechtigung anerkannt werden. Welche Lernschritte sind mit der Zielgruppe unter solchen Bedingungen möglich? Wie werden sie im Projekt methodisch realisiert? – Wir zeigen dies exemplarisch am Beispiel des Seminars „Konflikte im Betrieb“.

Der *erste Lernschritt* realisiert sich durch das Prinzip der *Erzählung*, die Interviews mit den einzelnen Teilnehmern in der Gruppe. Dabei wird der thematische Schwerpunkt „Konflikte“ in ein umfassendes Bild der Arbeits- und Ausbildungssituation integriert. Die Erzählung von Konflikterfahrungen wird in die Fragestellung integriert: „Was ist schön, und was ist schwer an der Arbeit?“

Es existiert kein verbindlicher Leitfaden für die Gespräche, doch gibt es typische Etappen im Gesprächsverlauf. Das Gespräch beginnt mit einer Einführung. Es wird begründet, warum ein Tonband mitläuft und die Maximen für den Ablauf werden erläutert. Es gilt: Die Erfahrungen der Einzelnen müssen zur Sprache kommen; jeder soll zu Wort kommen und seine Situation aus seiner persönlichen Sichtweise schildern können. Vor allem: Es geht nicht darum, darüber zu streiten, welche Erfahrungen richtig oder falsch sind. Das Grundprinzip, daß immer jeweils eine Person im Mittelpunkt des Gesprächs steht, soll durchgehalten werden und den Teilnehmern deutlich bleiben. Ergänzungen, Kommentare, Diskussionen werden nicht verhindert, aber zu begrenzen versucht. Diese Kommunikationsregeln konterkarieren die Routinen der Alltagsverständigung in der Kollegen-Gruppe, die im beruflichen Alltag von einer anderen Dynamik bestimmt ist. „Blödeln“, „Quatschen“ und „Sprüche klopfen“ herrschen vor; es sind Umgangsweisen, bei denen es um Schnelligkeit, Witz und das Hin und Her von Angriff und Verteidigung geht (vgl. Willis 1977, 48ff). Daß die einzelnen Kollegen in Ruhe vor allen anderen sprechen sollen, ist im Alltag unüblich. Gerade diese Erfahrung, nicht allein das (später präsentierte) Ergebnis, macht diese Arbeitsform für die Seminarteilnehmer attraktiv. Aus den vielen Facetten beruflicher Erfahrung entsteht ein Bild ihres Arbeitsalltags, das auch für die Jugendlichen selbst neu ist.

Wichtig ist, daß die Interviews von der Frage nach dem „Schönen“ an der Arbeit ausgehen, so daß die Thematisierung von Belastungen und Konflikten in einen Gesprächszusammenhang eingebettet ist, der die fatalistische Haltung schon relativiert. So werden Enttäuschungen, Resignation und Ohnmacht nicht noch einmal durch ihre Thematisierung reproduziert und verdoppelt. Die Gespräche machen bewußter, was –trotz allem – auch das Sinnhafte am Beruf ausmacht. Dadurch verändern sie die im betrieblichen Alltag vorherrschenden Muster der Frustrationskommunikation.

Im *zweiten Schritt* werden die Ergebnisse der Gespräche von den Teamern zusammengefaßt und im Klassenverband vorgestellt. Dieser Schritt geht über die bloße Information hinaus. Er

konfrontiert die Jugendlichen mit einer Deutung der von ihnen berichteten Erfahrungen, die auf Unterschiede und Widersprüche aufmerksam macht, aber auch Einsichten hervorhebt und abweichende Sichtweisen zur Geltung kommen läßt. Die Jugendlichen sind dabei auf die Rolle der Zuhörenden verwiesen (sie können allerdings eingreifen, wenn sie mit der Interpretation nicht einverstanden sind); die Teamer nehmen die Rolle eines Mediators ein. Ihr fremder Blick spiegelt den Auszubildenden ihre eigene Erfahrungswelt so zurück, daß sie in neuem Licht erscheint. Was selbstverständlich war, kann so fragwürdig werden. Die Jugendlichen können lernen, ihre eigene Situationswahrnehmung an der anderer zu messen. Verschiedene Strategien im Umgang mit Konflikten werden miteinander konfrontiert und gegeneinander abgewogen. Wo die einen resigniert haben, hat ein anderer sich zu wehren versucht und kann etwa von den Chancen und Risiken eines Arbeitsgerichtsverfahrens erzählen.

Wichtig ist, daß die zusammenfassende Deutung durch den Mediator keine – manifesten oder latenten – Wertungen enthält. *Alle* benannten Konfliktlösungsstrategien haben ihr gleiches Daseinsrecht, so daß den Jugendlichen die Freiheit der Wahl und Entscheidung über ihren eigenen Weg offen gelassen wird. Dabei kann allerdings – je nach dem in der Seminargruppe vertretenen Erfahrungsspektrum – das Problem entstehen, daß diese Lösungsstrategien so uniform sind, daß sich die Teilnehmer immer nur wechselseitig in der Resignation bestätigen. Um dem vorzubeugen, laden wir zu diesem Seminarschritt Gäste ein. Sie kommen selbst aus dem Beruf, den die Auszubildenden lernen; meist sind es Gewerkschafter, Betriebsräte oder Ausbilder (als solche aber nie aus dem Betrieb der Auszubildenden) – in jedem Fall Personen, die als älterer Kollegen oder Kolleginnen wahrgenommen werden und die Bedingungen und Zwänge des Berufs kennen. Aus dieser Perspektive wirkt auch die Präsentation von Handlungsmöglichkeiten glaubwürdig, die den Auszubildenden zunächst verschlossen sind; die Risiken und Chancen widerständigen Verhaltens können abgewogen und bedacht werden; wo ausschließlich Zwänge zu walten schienen, denen man sich fügen muß, scheinen nun alternative Optionen auf, die zumindest bedenkenswert sind.

Ein Beispiel aus einem Seminar mit Köchen und Köchinnen: Diskutiert wird die Situation in Küchen, in denen Arbeitsschutzbestimmungen ignoriert und hygienische Vorschriften mißachtet werden. Der Versuch, das zu ändern, konfrontiert die Auszubildenden mit der Herrschaftsordnung des Betriebes. Die erste Reaktion ist Resignation: was können wir schon tun? Bei genauerem Hinsehen werden aber wichtige Differenzen erkennbar: Während die einen in betrieblichen Kollektiven arbeiten, in denen die Gewalt des Chefs die Kollegen erfolgreich gegeneinander ausspielt, erzählen andere davon, wie man durch kollegiale Solidarität die Arbeitsbedingungen erträglicher gestalten kann. Ein Teilnehmer hat schon einmal erfolgreich gegen seinen Chef geklagt. Kontrovers wird der Vorschlag einer Sabotagestrategie diskutiert, die ein anderer gewählt hat: er hat die angefaulte Tomate deutlich sichtbar auf die Spitze des Salatberges gesetzt, so daß dem Gast die hygienischen Bedingungen des Betriebes ins Auge fallen und der Chef blamiert ist. Gegen diese Strategie werden von anderen Teilnehmern berufsethische Argumente ins Feld geführt.

Für die Überwindung des Fatalismus ist die Entwicklung und Stärkung *der kollegialen Solidarität* von entscheidender Bedeutung. Auch wenn der Bedingungsrahmen der Ausbildung nicht verändert werden kann, läßt sich doch verhindern, daß die innerbetriebliche Herrschaftsordnung oder die schulische Selektion die Kollegenschaft spaltet. Ein wesentlicher Schritt zur Verstärkung der Solidarität ist die Fähigkeit zur produktiven Konfliktlösung in der Gruppe. Ihrer Entwicklung dient der *dritte Lernschritt*, der mit medienpädagogischen Mitteln umgesetzt wird. Im letzten Seminateil erarbeiten die einzelnen Teilnehmer kurze persönliche Ansprachen an die Kollegen aus der Seminargruppe. Die Fragestellung lautet: „Wie sollten wir in der Gruppe mit Konflikten umgehen? Was ich mir von meinen Kollegen und Kolleginnen wünsche.“ Vor einer Video-Kamera teilen die einzelnen Teilnehmer ihre persönliche Botschaft mit; die Aussagen der einzelnen werden aufgenommen und zu einem Video-Brief zusammengestellt.

Mit diesem Lernschritt wird kollegiale Solidarität in der öffentlichen Kommunikation thematisiert. Zugleich bedeutet er für die einzelnen Teilnehmer ein Wagnis: sich als

individuelle Person (wenn die Widerstände zu groß sind – auch in kleinen Gruppen) vor der Gruppe zu exponieren. Manchmal gelingt über diesen Schritt auch die momentane Umkehrung der Gruppenhierarchie:

Zwei Teilnehmer des oben beschriebenen Seminars gelten und sehen sich selbst als die „Leistungsschwachen“. Eine der beiden fordert ihren Kollegen auf, daß sie ihren Text doch gemeinsam erarbeiten könnten: „Das ist eine Chance; gerade wir Leistungsschwachen sollten uns besonders viel Mühe geben.“ Tatsächlich ist die von ihnen dann gemeinsam formulierte Botschaft die durchdachteste; der Kameraauftritt, mit beindruckendem Ernst absolviert, wirkt souverän; die Botschaft – eine Aufforderung an die Kollegen, sich untereinander, und eben auch den „Schwächeren“ zu helfen, wird so eindringlich vorgetragen, daß das fröhliche Gelächter, das die Filmvorführung bis dahin begleitete, verstummt, auch die üblichen Frozzeleien ausbleiben.

Ein anderes Beispiel:

Die Arbeitsaufgabe der graphischen Gestaltung des Video-Briefs – der Titelsequenz und des Bildhintergrunds – übernimmt eine Gruppe, in der der „linke“ Außenseiter aufgrund seiner zeichnerischen Begabung die Federführung übernimmt. Einer der anderen Teilnehmer – man darf vermuten, daß er sich selbst als „rechts“ bezeichnen würde – meint schließlich anerkennend: „Du kannst aber gut malen.“ In diesem Augenblick zumindest ist die politisch motivierte Ausgrenzung in einer Situation gelungener Kooperation aufgehoben. Inwieweit sich diese Erfahrung im Gruppenalltag fortsetzt, läßt sich natürlich nicht abschätzen.

Mit den beschriebenen Schritten gelingt die Realisierung folgender Lernziele:

- die Thematisierung der von den Auszubildenden erlebten Konflikte;
- die Reflexion der adaptierten Verhaltensstrategien in Konflikten, und damit eine Relativierung der fatalistischen Wahrnehmungsweise;
- die Stärkung der kollegialen Solidarität; manchmal auch die momentane Umkehrung der Gruppenstruktur und der Gruppenhierarchie.

Ein Problem stellt sich in diesem Seminar, und zugleich in allen anderen auf den Themenbereich „Arbeit“ bezogenen Seminarthemen, das nicht immer zufriedenstellend gelöst werden konnte: Auszubildende aus der betrieblichen und solche aus der außerbetrieblichen Ausbildung leben in unterschiedlichen, ja disparaten Realitäten. Wo sich beide Gruppen vermischen, gestaltet sich das Gespräch über die Ausbildungssituation schwierig. Woran die einen leiden, danach sehnen sich die anderen. Die Härte der Arbeitssituation in der betrieblichen Ausbildung erscheint den Jugendlichen aus außerbetrieblichen, vor allem schulisch organisierten Ausbildungsstätten als die „wirkliche Arbeit“.¹⁶ Die eigene Ausbildungssituation, von der Unverbindlichkeit pädagogisch arrangierter Tätigkeitsabläufe gekennzeichnet, präsentiert sich dagegen als bedeutungslose Existenz in einem künstlichen Arrangement, das als unwirklich erlebt wird. Wer darin leben und arbeiten muß, hat nichts zu erzählen, was für den im harten Leben Stehenden von Bedeutung wäre. Tatsächlich ist der Lerneffekt dessen, was aus diesen Berichten zu erfahren ist, für die in der betrieblichen Ausbildung Stehende auch eher gering. Das Gespräch zwischen beiden Gruppen droht zu versiegen.

Schwieriger ist die Situation manchmal noch, wenn die ganze Seminargruppe in der außerbetrieblichen Ausbildung steht. Oft verharren solche Gruppen in einer konsumtiven Schülerhaltung, einem kollektiven Unernst, der sich aus dem Bewußtsein der Bedeutungslosigkeit der eigenen Tätigkeit nährt. Man „arbeitet nicht wirklich“, man „lernt nur“. In manchen dieser Gruppen stoßen die arbeitsorientierten Seminarthemen an ihre Grenze.

In Reaktion auf dieses Dilemma wurde ein anderes Seminarthema konzeptionell weiterentwickelt – das Seminarthema „Filmhelden“. Ursprünglich als Reflexion der Filmrezeption angelegt, wurde es um einen praxisorientierten Workshop erweitert, in dem von den Jugendlichen selbst eigene kurze Filme realisiert werden. Wie sich gezeigt hat, ermöglicht gerade dieses produktorientierte Arbeiten Gruppen aus der außerbetrieblich-

¹⁶ Das Bedeutungsspektrum dessen, was für die Jugendlichen „wirkliche Arbeit“ bedeutet, wird aufgeschlüsselt in: Martina Panke, Arbeiten lernen. Erfahrungen junger Arbeiter im Prozeß der Qualifizierung, Berlin 2001 (unveröffentl. Dissertation)

schulischen Ausbildung die Entfaltung von produktiven Bedürfnissen, die im schulischen Ausbildungsalltag verkümmern. Gerade diese Jugendlichen investieren in die Filmarbeit einen produktiven Ernst, der im Ausbildungsalltag fehlt. Für einige wirkt diese neue Erfahrung aber auch verunsichernd.

So erklärte ein Teilnehmer – nach durchaus gelungener Realisierung eines Filmprodukts - gegenüber der begleitenden Lehrerin, daß „mehr Anleitung“ doch besser gewesen wäre. Teilnehmer aus der betrieblichen Ausbildung nahmen in der Filmarbeit dagegen die Chance zu autonomer Gestaltung von Arbeitsprozessen wahr: sie wehrten sich bereits nach kurzer Zeit gegen jeden Versuch der Beratung und Unterstützung und schlossen die Teamer kurzerhand von den Dreharbeiten aus.

III. Verschiedenheit lernen – Erfahrungen mit dem „Heimat“-Seminar

In unseren Erfahrungen mit dem Seminar können wir auf eine mehr als zehnjährige Geschichte zurückblicken, in denen das Konzept mehrere Wandlungen durchlaufen hat. Es wurde gegen Ende der 80er Jahre konzipiert, als die „Republikaner“ einen ersten großen Wahlsieg bei den Berliner Abgeordnetenhauswahlen errungen hatten, und reagierte damals auf die wahrnehmbaren Spannungen und Konflikte zwischen Jugendlichen deutscher und ausländischer, vor allem türkischer Herkunft auf Berlins Straßen, in Betrieben und Berufsschulklassen. In der Arbeit am Konzept spiegelt sich zugleich die Entwicklung dieser Problemkonstellation.

In den ersten Jahren standen zwei Themenkomplexe im Mittelpunkt. Bei Jugendlichen deutscher Herkunft (sie bildeten die Mehrzahl der Teilnehmer) das „Ausländerproblem“ und der Wunsch, doch „auf Deutschland stolz sein zu dürfen“; bei Jugendlichen ausländischer Herkunft die Erfahrung der Stigmatisierung und eine Bedrohungsangst angesichts wachsender „Ausländerfeindlichkeit“. Gelegentlich, aber eher selten, traten in diesem Problemkomplex auch ideologisch geschulte und politisch organisierte rechtsradikale Jugendliche auf; in einem Seminar kam es zu schweren Konflikten zwischen einer Gruppe rechtsradikaler Jugendlicher und Gruppe türkischer Jugendlicher.¹⁷

In der Arbeit mit ethnisch gemischten Gruppen war das Seminar als Vermittlung eines – manifesten oder latenten – Konflikts angelegt: Im Gespräch über die im Topos „Heimat“ gespeicherten Wünsche und Ängste lernten die Teilnehmer das soziale Verstehen des als fremd Wahrgenommenen. Das Lernziel des sozialen Verstehens hatte hier immer auch eine interkulturelle Komponente. Die Übertragung des Konzepts in die Brandenburger Situation bedeutete dann einen radikalen Kontextwechsel. Die Teilnehmer hatten meistens noch keinen Kontakt mit Ausländern; zudem kommen sie aus ländlichen Räumen, in denen eine große Scheu vor allem Großstädtischen verwurzelt ist. Großstadtangst und Fremdenfurcht sind hier unmittelbar miteinander verkoppelt.

Viele Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit greifen gerade in einem solchen Kontext auf einen interkulturellen Ansatz zurück, der die Begegnung mit Ausländern, das „Sich-Kennenlernen“ und den „Abbau von Vorurteilen“ in den Mittelpunkt stellt. Ein solcher Weg schien uns aus grundsätzlichen Überlegungen heraus nicht sinnvoll. Zunächst sind die theoretischen Grundlagen des Konzepts fragwürdig. Es definiert das Problem der „Fremdenfeindlichkeit“ primär als Angst vor dem Unvertrauten. Zwar gibt es diese Angst, zumal in ländlich-provinziellen Räumen. Das soziale Problem, das im Topos der „Fremdenfeindlichkeit“ benannt ist, wird in diesem Aspekt aber nur unzureichend erfaßt. Die Phobie gegen das Fremde, die darin zum Ausdruck kommt, erwächst aus einer anderen Dimension der Fremdheitsbeziehung, den Definitions- und Zurechnungskriterien der Mitgliedschaft: Welche Rechte und Chancen darf ein „Ausländern“ beanspruchen? Und vor allem: darf er überhaupt

¹⁷ Die Erfahrungen in dieser Phase der Konzeptentwicklung sind beschrieben in Czock/ Panke/ Steil 1999. Seit Mitte der 90er Jahre beobachteten wir übrigens, daß organisierte rechtsextreme Jugendliche sich um Tarnung bemühten und im Seminargeschehen eher zurückhielten.

subjektive Rechte geltend machen? In thesenhafter Zuspitzung: Das Problem sind nicht primär die „Vorurteile“, die aus der Angst vor dem Unvertrauten erwachsen – es ist der „Rassismus“, das heißt: die Unfähigkeit, den fremden Anderen als *Person* – Träger von subjektiven Rechten und Adressat moralischer Verpflichtungen – anzuerkennen (vgl. Steil 2002). Auch der pädagogisch-praktische Nutzen dieses Ansatzes darf bezweifelt werden. Das pädagogische Arrangement der interkulturellen Begegnungen führt den Fremden immer in seiner Alterität vor - als Exotikum. Ein solches Konzept verstärkt eher noch die Ab- und Ausgrenzungsmuster ethnischer oder rassischer Stereotype.

Im Gegensatz dazu hatte das „Heimat“-Konzept auch in interethnischen Konstellationen den Vorzug, daß das Thema nicht die kulturelle Differenz in den Vordergrund stellte, vielmehr Fremdverstehen als Entdeckung des *Gemeinsamen* konzipierte und auf dieser Grundlage auch Aushandlungsprozesse über Rechte und Chancen möglich machte. Wie aber sind solche Lernschritte auch in ethnisch homogenen Gruppen möglich? Sind sie überhaupt möglich? – Die Erfahrung der ersten Brandenburger Seminare zeigten, daß diese Befürchtungen unbegründet waren. Genauer: daß auch die Pädagogen zunächst dem essentialistischen Alltagsverständnis aufgesessen waren, das Fremdheit an die Existenz ethnischer Distinktionskriterien bindet. Fremd ist aber nicht nur der Ausländer. Anders gesagt: Die Qualität der Fremdheit ist nicht an objektive Kriterien der Alterität gebunden; sie ist Resultat einer *Unterscheidung*. Diese Unterscheidung wirkt auch in von außerhalb gesehen homogenen Gruppen – als Unterscheidung von Lebensstilen, die von den Jugendlichen als Unterscheidung von „rechts“ und „links“ definiert wird. Die Fremdheit zwischen den Jugendlichen des Brandenburger Raums, so zeigte sich, ist letztlich nicht geringer als die der multiethnischen Stadt. Das Ziel, „soziales Verstehen“ als eine moralisch-kognitive Kompetenz zu entwickeln, bleibt auch in diesem Kontext aktuell.

In dieser Perspektive vollzog sich ein Klärungsprozeß, in dem uns selbst deutlicher wurde, was das Wesentliche des konzeptionellen Ansatzes ist: die Reflexion dessen, was was man als das „Eigene“ versteht. Sie bildet die Voraussetzung, auf der die Bereitschaft das Fremde zu akzeptieren, erst erwachsen kann. Wie wird das im Seminarverlauf erreicht? Welche Lernschritte lassen sich beobachten? -

Das Seminar beginnt mit der Reflexion des Heimat-Begriffs. Die Teilnehmer benennen in einem kurzen brainstorming ihre Assoziationen zum Begriff „Heimat“. Die benannten Aspekte werden räumlichen Ordnungsschema graphisch dargestellt, das sich von den privaten Lebensräumen der Familie, Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen über regionale bis hin zu politisch verfaßten Lebensräumen wie „Deutschland“ und „Europa“ erstreckt.

Diese erste Sammlung führt bereits zu einer kontroversen Diskussion einzelner Vorschläge. Während die einen den Vorschlag anzweifeln, Europa als Heimat zu verstehen, stellen andere die Verbindung von „Heimat“ und „Deutschland“ infrage. Die Diskussion dieser kontroversen Fragen wird jedoch nach kurzer Zeit abgebrochen: Die unterschiedlichen Gesichtspunkte bleiben im Raum stehen. Denn es soll nicht darum gehen, einen Konsens herzustellen, sondern die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen bewußt zu machen, also: zu zeigen, daß die Definition dessen, was „Heimat“ ist, Resultat einer individuellen *Wahl*, nicht ein durch Herkunft bedingter und festgelegter Raum ethnisch-nationaler Kollektive ist.

Im zweiten Schritt werden Interviews durchgeführt (wiederum mit den einzelnen Teilnehmern in Kleingruppen). Die Leitfragen sind: Was bedeutet für mich „Heimat“? Was ist mir daran persönlich wichtig? Welche Befürchtungen und Ängste verbinden sich für mich damit? Da die Beantwortung dieser Fragen bereits auf Abstraktionsleistungen beruhen, die nicht vorausgesetzt werden können, gehen die Gespräche zunächst von Bildern aus, die die einzelnen Teilnehmer malen. Thematisch vorgegeben ist die Frage, was die einzelnen als wichtigste Ereignisse des letzten Jahres empfunden haben. Zu Beginn jedes Einzelinterviews beschreibt der Teamer (nicht die Teilnehmer!) dann, was er sieht und wie er den Bildgehalt deutet. Von dieser Deutung ausgehend, entwickelt sich ein Gespräch über Lebensentwürfe,

Wünsche, Sehnsüchte und Ängste, in welchem auch das sich ausspricht, was für die Jugendlichen „Heimat“ ist.

Es ist für Außenstehende, gerade auch aus sozialen Milieus, in denen die Thematisierung des individuellen Selbst zum Alltag gehört, schwer zu ermessen, wie riskant diese Art von Kommunikation für die beteiligten Jugendlichen ist. Sie gehen damit das Wagnis einer Selbstdarstellung in der Gruppe ein, die private, zum Teil auch intime Aspekte des eigenen Selbst offenlegt. Sie verlassen die Sicherheit eines Kommunikationsstils der Konformität und Homogenität, der auch gegen persönliche Verletzung schützt. Dieses Risiko wiederholt und potenziert sich noch, wenn im letzten Teil des Seminars die verschriftlichten und verdichteten Gesprächsprotokolle in der ganzen Gruppe verlesen werden.¹⁸ Damit ist ein wichtiger Schritt zur Erreichung eines der zentralen Lernziele getan: individuelle Verschiedenheit zu akzeptieren und eine pluralistische Gruppenstruktur zuzulassen.

Diese Seminarphase stellt die Teamer vor eine schwierige Aufgabe. Die Durchführung der Interviews sowie die Organisation der vorbereitenden Arbeiten, des Malens, trifft oft auf Widerstände der Teilnehmenden. Das beginnt mit der Weigerung einzelner, Bilder zu malen; oft wird sie kaschiert mit der Behauptung, man könne nicht malen oder es fiele einem nichts ein etc.; ein oder zwei Teilnehmer präsentieren des öfteren auch Bilder mit dem Satz: „ich weiß nichts“ oder ähnliches. Solche Verweigerung kann für das weitere Seminargeschehen aber durchaus produktiv gewendet werden. Da die Teilnehmer unsere Seminare zunächst als schulähnliche Veranstaltungen sehen (in denen solche Weigerungen geahndet würden), sind sie oft davon überrascht, daß wir nicht mit Sanktionen reagieren, sondern diese Entscheidung akzeptieren, allerdings durchaus versuchen, auch mit den Verweigerern ins Gespräch zu kommen; oft gelingen gerade solche Gespräche dann in überraschender Weise.

Auch die Gesprächsführung ist schwieriger als in anderen, gerade in den arbeitsbezogenen Themen. In der Thematisierung der Arbeitserfahrungen wird eher über *Gemeinsamkeiten* gesprochen. Auch wenn die Situation in den Ausbildungsbetrieben unterschiedlich ist, weiß doch jeder, daß man sie ähnlich erleben würde; denn auch die unterschiedlichste Problemkonstellation verweist doch auf etwas, was allen als Auszubildenden gemeinsam ist. Die Interviews des Heimat-Themas bringen aber gerade das zur Sprache, was die Jugendlichen als Individuen voneinander *unterscheidet*. Das gelingt nicht so spontan wie das Gespräch über Arbeitserfahrungen. Bei den Pädagogen setzt das eine sensible Gesprächsführung voraus, die Fähigkeit, Vertrauen zu schaffen und die Bereitschaft, Distanzen zu akzeptieren.

Daß Teilnehmer sich den Interviews verweigern, ist eher selten. Der Grad der Offenheit unterscheidet sich allerdings. Für uns bleibt immer wieder erstaunlich, in welchem Maß sich einzelne in diesen Gesprächen zu öffnen bereit sind.

In den Interviews kommen die persönlichen Lebensvorstellungen der einzelnen Jugendlichen zur Sprache und damit – implizit oder auch explizit - das, was für sie „Heimat“ bedeutet. Das Spektrum der individuellen „Heimat“-Konzepte ist vielfältiger als viele Pädagogen, aber auch die Jugendlichen selbst es glauben. In ihnen verdichten sich immer die Erfahrungen einer Lebensgeschichte, die einzigartig ist. Dennoch lassen sich in der Vielfalt individueller Heimat-Konzepte auch allgemeine Strukturen erkennen, Konzepte des Selbst und der sozialen Welt, die mit moralisch-kognitiven Urteils- und Handlungskompetenzen verwoben sind. Eine vergleichende Untersuchung dieser Vorstellungswelten war uns bisher noch nicht möglich. In einer provisorischen Klassifikation lassen sich aber drei verschiedene Konzepte von „Heimat“ unterscheiden.

1. „Heimat“ als intimer Nahraum, der sich in der Familie und/oder in persönlichen Freundschaftsbeziehungen realisiert, oft auch mit regionalen Bindungen verschränkt ist.

„Der Vogel auf dem Bild – das bin ich. Die Hand, die ihn hält, das ist die Familie. Er sieht auch zufrieden aus. Wie ein Vogel in seinem Nest. Meine Familie ist mir sehr wichtig. Jetzt ist man auch älter geworden, und jetzt ist das Verhältnis auch irgendwie anders. Wahrscheinlich, weil man jetzt als ein gleichwertiger Partner gesehen wird. Man bekommt etwas, und man kann auch etwas geben. Das ist ein gegenseitiges Nehmen und Geben. Man bekommt etwas und man gibt auch etwas zurück.“

¹⁸ Dabei werden allzu private Aussagen allerdings ausgespart. Die Teilnehmer wird auch die Chance eingeräumt, diesen Schritt zu verweigern. In diesem Fall werden die Gesprächsprotokolle nur in den Kleingruppen verlesen.

2. „Heimat“ als utopischer Raum, als Ersehntes, das meist in der räumlichen Ferne gesucht wird:

„Bei mir ist das so, daß das immer ziemlich monoton ist. Man macht zwar jeden Tag was anderes, aber es ist auch immer das gleiche. (...) Wenn ich die Möglichkeit hätte und das Geld, dann würde ich auswandern über den großen Teich nach Kanada und da richtig was aufbauen. Kanada ist riesengroß. Du hast Metropolen, wo große Städte eng beieinanderliegen... Und auf der anderen Seite hast du dann, wenn du nur ein paar hundert Kilometer weiter fährst, nur noch alle paar Kilometer ein Haus. Da sind dann nicht überall Leute, die dich zutexten und die irgendwas von dir wollen. Da kann man sagen, mir ist das alles egal, da kann man abhauen. Dort kannst du tagelang in der Wildnis rumkrauchen und siehst keinen Menschen. Hier kann man das nicht“

3. „Heimat“ als Raum ideologischer Gemeinschaftlichkeit. Auffallend ist, daß dieses Heimat-Konzept sich vor allem negativ artikuliert: in einer Verfallsperspektive, die katastrophische Züge annehmen kann:

„Das ist doch hier wie ein Geschwür, das sich bewegt, nur Menschen überall, nur Autos. Der Kollaps steht kurz bevor.“

In dieser Verfallsperspektive verbindet sich dieses Konzept gern mit einer Ausgrenzungsbereitschaft, die im „Ausländer“ das Symbol des sozialen Verfalls verkörpert sieht. Wenn es sich positiv artikuliert, fixiert sich dieses Konzept auf Symbolen kollektiven Prestiges. Es artikuliert sich im Wunsch, als Deutscher „stolz sein zu dürfen“. Genau besehen, artikuliert sich aber auch in diesem Wunsch weniger die Verwurzelung in nationaler Tradition, sondern die Klage über ihren Verlust, der gern einem politischen Gegner zugeschoben wird.

„Es ist aber schwierig zu sagen, worauf man stolz sein soll als Deutscher. Das ist wahrscheinlich so, weil man dann gleich als Nazi abgestempelt wird... Außerdem ist es schwierig: Worauf kann man denn stolz sein?“

Ein erster wichtiger Lernschritt scheint uns schon dann erreicht, wenn die Unterschiedlichkeit dieser Heimat-Konzepte für die Jugendlichen erkennbar wird. Das ideologische Konzept bezieht seine Wirkung ja gerade daher, daß es diese Unterschiedlichkeit einebnet, die ideologische Gemeinschaftlichkeit als Verlängerung intimer Nahräume, vor allem der Familie, darstellt und „Heimat“ als Blutsbindung naturalisiert. Daher relativiert die Herausarbeitung der faktischen Pluralität der Heimat-Konzepte bereits den naturalisierenden Schein der ideologischen Konzepte.

In den nächsten Lernschritten versuchen wir dann, die Gewichte zwischen diesen Konzepten zu verschieben. Bei vielen Jugendlichen koexistieren ja mehrere Konzepte, allerdings mit unterschiedlichem Gewicht. Die Spannung, die aus solcher Koexistenz entsteht, macht es möglich, die Gewichte zu verschieben, etwa die Ansätze zu einem persönlich-intimen oder zu einem utopischen Heimatverständnis zu bestärken und Ideologisierungen abzuschwächen.

Die methodische Umsetzung dieser Schritte kann hier nur andeutend beschrieben werden: *Der erste Schritt:* Die Interviews werden so verschriftlicht, daß das Wesentliche jedes Gesprächs zum Ausdruck kommt, und dann am letzten Seminartag verlesen.

Das Verlesen fordert den Teilnehmern vor eine ungewohnte Konzentrationsleistung ab – es kann bis zu einer Stunde andauern. In den meisten Fällen ist es sehr still, manchmal bricht auch verlegenes Kichern aus. In einem Seminar spricht eine junge Frau einige ihrer männlichen Kollegen direkt an: „So etwas habe ich heute zum ersten Mal von dir gehört.“ In Auswertungen wird oft hervorgehoben, daß man die Kollegen doch jetzt ganz anders kennengelernt habe. Am schönsten hat das (in einem früheren Seminar) einmal ein türkischer Kollege formuliert: „Ich wußte vorher nicht, daß meine Kollegen so hohe Gedanken und tiefe Gefühle haben.“

Der zweite: Am Ende des Seminars wählen die Jugendlichen persönliche Heimat-Bilder aus und beschreiben in kurzen Begleittexten, was für sie „Heimat“ bedeutet. Interessant ist, daß bei diesem Schritt auch „rechte“ Jugendliche nicht das ideologisierte Heimat-Konzept, sondern eher das persönlich-intime artikulieren.

Der dritte Schritt: In einer – auf den Seminarort bezogenen - heimatgeschichtlichen Recherche beschäftigen sich die Jugendlichen mit den Erfahrungen der hier Lebenden, vor allem auch älterer Bürger der Stadt, die vom jahrzehntelangen Zusammenleben zwischen

Wünsdorfern und den Angehörigen der sowjetischen Armee erzählen – Geschichten von Konflikten, aber auch von gelungener Integration des Fremden in einen dörflich-provinziellen Raum. Geschichten, in denen tradierte Klischees infragegestellt und das, durchaus nicht konfliktfreie, Zusammenleben mit Fremden normalisiert wird.

Der *vierte Schritt*: In Fortsetzung des Heimat-Seminars wird eine Berlin-Exkursion durchgeführt, die die Jugendlichen in den fremden Raum der multiethnischen Großstadt führt. Zunächst soll ihnen ein Stück weit die Scheu vor der bedrohlichen empfundenen Großstadt genommen werden – mit einer stadtgeschichtlichen Führung, die in die multiethnischen Zentren der Stadt führt. Im zweiten Teil wird dann ein konflikträchtiges Thema angesprochen: Bei einem Moscheebesuch wird ein Gespräch mit dem Imam der Gemeinde zum Thema „Islam in Deutschland“ durchgeführt. Dabei geht es nicht primär um Vermittlung von Informationen. Die Diskussion konfrontiert die Teilnehmer mit einem laizistisch-europäischen Islamverständnis und einem Repräsentanten dieser Religion, der dem Erwartungsschema der Jugendlichen widerspricht. Der Gesprächspartner ist nämlich ein in Berlin geborener Deutscher, der zum Islam konvertiert ist. So kann ein ethnisiertes Bild des Islam relativiert werden. Islamische Religiosität erscheint nicht mehr als Ausdruck einer kollektiven Mentalität, die durch Herkunft vererbt wird, sondern als Resultat individueller Wahl.

Die Exkursion wurde bisher mit zwei Gruppen durchgeführt. Beides sind Gruppen, in denen Jugendliche mit „rechten“ Einstellungen als *Minderheit* vertreten sind. (Bislang erschien uns ein solches Unternehmen in Gruppen mit „rechten“ Mehrheiten nicht als sinnvoll.) Auch diese Jugendlichen beteiligen sich an der Exkursion. In einer Gruppe wird einer dieser Jugendlichen von einem Kollegen auf seine Teilnahme angesprochen: wie das denn mit seiner „Einstellung“ zu vereinbaren sei. Er rechtfertigt sich damit, daß er sonst habe arbeiten gehen müssen. Einer der Jugendlichen – er gehört eher ins Umfeld der Gefährdeten - verfolgt die Diskussion mit großer Aufmerksamkeit und greift auch durch eine Frage ein. Inwiefern die anderen erreicht werden, konnte nicht ermittelt werden.

Es ließ sich beobachten, daß in beiden Gruppen der größte Teil der Auszubildenden der Diskussion über einen langen Zeitraum konzentriert folgt. Leider konnten die Teilnehmer der ersten Exkursion aus Zeitgründen nicht nach ihren Eindrücken befragt werden. In der zweiten Gruppe wurden einzelne Teilnehmer von einer Journalistin interviewt. Sie äußerten sich sehr positiv. Einer sagte, daß er sich „das vorher nicht habe vorstellen können“, aber jetzt doch „viele anders sehe“.

An der ersten Exkursion nahmen keine Begleitpersonen der Schule teil. An der zweiten Exkursion war der Klassenlehrer beteiligt. Er berichtete zuvor, daß es nicht einfach war, die Jugendlichen zur Teilnahme zu bewegen (was auch stark durch schulinterne Faktoren beeinflusst war). Er äußert sich am Ende begeistert: die Jugendlichen hätten hier „etwas fürs Leben gelernt“.

Die bisherigen Erfahrungen bestätigen in unseren Augen die Leitidee des Konzepts: Die Bereitschaft, Fremdes zu akzeptieren, entsteht durch die Reflexion dessen, was als Eigenes begriffen wird. Optimale Wirkung erreicht das Konzept dort, wo die Teilnehmer sowohl in ihren politischen Einstellungen als auch in ihrem moralisch-kognitiven und sozialen Kompetenzen sich auf unterschiedlichem Niveau befinden und rechtsradikale Jugendliche in der Minderheit sind. In solchen Gruppenkonstellationen stärkt der Seminarverlauf gerade die Jugendlichen, die über ein hohes Maß an Ich-Stärke verfügen. Sie ermutigt andere, sich in der Gruppe stärker als individuelle Persönlichkeit einzubringen und sich gegen Konformitätsansprüche zu behaupten.

IV. Erfahrungen mit rechtsradikalen Jugendlichen

Die Adressaten des Projekts sind Auszubildende, genauer: Auszubildende in den Realgruppen des beruflichen Alltags. Das Projekt wendet sich also nicht speziell an die Teilgruppe, die sich als „rechtsradikal“ klassifizieren läßt. Sein Ziel ist vielmehr, alle beteiligten Jugendlichen zu erreichen und das ganze Spektrum von Lebensstilen und politischen Einstellungen zu integrieren. Daher finden sich im Seminarprogramm auch keine „Anti“-Themen („gegen

rechts“, „gegen Rassismus“ etc.). Denn eine solche „Anti“-Pädagogik steht immer in der Gefahr, das, was sie in der Sachdimension der pädagogischen Kommunikation bekämpft, in der Sozialdimension zu verstärken. Pädagogische Kommunikation steht ja immer im Kontext von Gruppenbeziehungen, die von *Aufmerksamkeitskonkurrenz* bestimmt sind. Wenden sich die Pädagogen einer Teilgruppe in besonderem Maße zu - und sei es in kritischer Absicht -, privilegieren sie diese gleichzeitig gegenüber der anderen Teilgruppe. Konzentrieren sich die Konzepte auf die Einstellungen der „rechten“ Teilgruppe, erleben diejenigen, die nicht „rechts“ sind, daß ihre Probleme von geringerer Bedeutung sind.¹⁹

Die Seminarkonzepte des Projekts vermeiden jede Aufmerksamkeitsprämie für Exponenten rechtsradikaler Positionen. Die Thematik, Methodik und die Art der Gesprächsführung fordern die Teilnehmer dazu auf, sich eben nicht als Exponent politischer Meinungen, sondern als individuelle Person mit besonderen Erfahrungen darzustellen. Dennoch können wir natürlich rechtsradikal eingestellte Jugendliche nicht einfach ignorieren. Welche Erfahrungen haben wir mit dieser Gruppe gemacht? Wie wird sie ins Seminarsgeschehen integriert? Welche Lernschritte sind mit dieser Gruppe möglich?

In Gruppen, in denen rechtsradikale Jugendliche die Minderheit bilden, läßt sich beobachten, daß hier die Mehrheit Einfluß zu nehmen beginnt: durch politische Diskussionen im informellen Seminarsgeschehen (zum Teil mit und zum Teil ohne Beteiligung eines Teamers), in ironischen oder spöttischen Bemerkungen im Hintergrund des Seminarsgeschehens, durch die explizite Aufforderung, sich doch einmal von einer anderen Seite zu zeigen, manchmal auch durch entlarvende Kommunikation.

Wo solche Interventionen stattfinden, übernimmt die Gruppe eine Verstärkerfunktion. Das ist der Idealfall. Was aber geschieht mit Gruppen, in denen „rechte“ Jugendliche dominieren? – Zunächst muß eine begriffliche Differenzierung vorgenommen werden: Wenn man von „rechtsradikalen“ Jugendlichen spricht, dann ist mit dieser Klassifikation die benannte Teilgruppe nur ungenau bezeichnet. Der „Rechtsradikalismus“ ist ein in sich differenziertes Phänomen mit vielen Schattierungen.²⁰ Grob lassen sich zwei Gruppen unterscheiden:

1. die Gruppe der in rechtsextremen Organisationen eingebundenen Jugendlichen, die ideologisch geschult sind und sich in ihrem Verhalten an taktisch-strategischen Überlegungen orientieren;
2. die informellen Jugendcliquen einer action-orientierten Jugendszene, in denen die Gruppe durch spontane Gewalt integriert wird und dem Ideologischen eher die Funktion sekundärer Rationalisierung der Gewaltpraxis zukommt.

Nach unseren Erfahrungen ist eine erfolgreiche Arbeit mit der ersten Gruppe eher unwahrscheinlich. Zumindest nicht in dem Sinne, daß pädagogische Erfolge bei den Angehörigen dieser Gruppe selbst erwartet werden dürfen. Wo sie in Seminaren auftreten, verhalten sie sich sehr zurückhaltend, verweigern oft die Kommunikation oder äußern sich allenfalls unverbindlich und nichtssagend. Manchmal entwickeln sich politische Diskussionen mit Teamern im informellen Seminarsgeschehen.

Die Erfahrungen mit solchen Diskussionen sind zwiespältig. Da solchen Positionen in den Herkunftsmilieus der Jugendlichen allzu selten widersprochen wird, ist die offene Stellungnahme für Gegenpositionen durchaus von einigem Gewicht. In einem Seminar diskutierten Teamer und eine von zwei NPD-Jugendfunktionären dominierte Gruppe in der Seminarpause heftig und kontrovers. Dies beeinträchtigte den Seminarverlauf insofern, als sich die Diskussion in kleinen Störungen und Provokationen fortsetzte. Am Ende erklärten die

¹⁹ In einer Kleingruppe eines Seminars wird dieses Problem im Blick auf die schulische Kommunikation thematisiert. Die Lehrerin lasse sich permanent von einer rechtsradikalen Schülerin provozieren, so daß der Unterricht von der Auseinandersetzung um die Berechtigung von „rechter“ Kleidung und Symbolik im Unterricht dominiert wird.

²⁰ Die inneren Differenzierungen dieses Phänomens, das mit Begriffen wie „Rechtsextremismus“ nur ungenau bezeichnet ist, werden in jüngerer Zeit stärker beachtet. Vgl. dazu etwa die Beiträge von Koopmanns (2001) und Kohlstruck (1999).

„Rechten“, das Projekt nicht fortsetzen zu wollen. Der andere Teil der Gruppe sprach sich dagegen für die weitere Teilnahme aus. Die Diskussion wurde fortgesetzt, als sich Teamer und die rechtsgerichteten Jugendliche am Bahnhof begegneten. Am nächsten Tag erklärte diese Gruppe, daß sie jetzt doch auch weiterhin teilnehmen wollten. Die Teamer werteten das so, daß auch in dieser Gruppe ein starkes Bedürfnis nach kontroverser Diskussion vorhanden sei. Die weitere Arbeit wird zeigen, ob diese – von einem organisierten Kern dominierte - Gruppe tatsächlich für Gegenpositionen offen ist oder ob hier nur die Gelegenheit genutzt wird, glanzvoll in der Rolle des Propagandisten aufzutreten und sich mit einem starken Gegner zu messen.

Produktiver, wenn auch nicht einfacher, ist die Arbeit mit Jugendlichen aus der informellen action-orientierten Szene. Vor allem in einer Gruppe aus der außerbetrieblichen Ausbildung konnten hierzu Erfahrungen gesammelt werden, die Rückschlüsse über mögliche Ansatzpunkte der Bildungsarbeit erlauben. Diese Gruppe wird von einer Mehrheit junger Männer aus der Skinheadszenen dominiert.

Wie wir in den ersten beiden Seminaren zu Problemen der Ausbildung beobachten konnten, hat sich in dieser Ausbildungsgruppe ein informelles Herrschaftssystem herausgebildet, das auf die körperliche Gewalt des Stärksten aufgebaut ist. Die Gruppe exekutiert ein eigenes Rechtssystem, in dem jede Art von Konflikten durch Selbstjustiz geregelt wird. Wer gegen Gruppennormen oder auch betriebliche Normen verstößt, erhält Ohrfeigen, wird in den Schrank eingesperrt u.ä. Die Arbeit mit dieser Gruppe war zunächst schwierig: Einige verweigerten sich oder probierten kleinere Sabotageaktionen (Auftritte unter falschem Namen, Schwänzen von Seminarteilen etc.) aus. Es war fraglich, ob sich die Gruppe auf ein Mehrtagesseminar an einem fremden Ort einlassen würde; irgendwann erklärten sie aber, daß auch sie (wie die Parallelklasse zuvor) teilnehmen wollten. So fand sich die Gruppe zu einem Film-Seminar zusammen. Wir hatten das Thema gewählt, weil die stark schulisch angelegte Ausbildung von Monotonie und Langeweile bestimmt war und uns die Filmarbeit geeignet schien, die Jugendlichen an produktive, zielorientierte und nicht-hierarchisch organisierte Arbeitsformen heranzuführen. Zu diesem Seminar kam leider nur ein Teil – etwas mehr als die Hälfte – der Ausbildungsgruppe. Neben pragmatischen Motiven waren bei einzelnen dafür die Überlegung ausschlaggebend, daß so etwas mit „dieser Truppe“ nicht gut ausgehen könne.

Das Seminar begann chaotisch, da ein Teil der Jugendlichen sich schon am frühen Morgen stark betrunken hatte. Die meisten ließen sich dann aber in erstaunlichem Maß auf das Seminar ein. Einer der Auszubildenden – er ist einer der beiden Führungspersönlichkeiten der Gruppe – erklärte schon bald, daß es das eine „tolle Idee“ fände, einmal über Filme nachzudenken. Eine Gruppe war sogar bereit, noch „nach Feierabend“ zu einer Filmauswertung zusammenzukommen. Noch stärker war die Begeisterung für die Arbeit an einem eigenen Film. Insofern entwickelte sich das Seminargeschehen durchaus erfolgreich.

Schwieriger wurde es in der abendlichen Freizeit. In beiden Nächten kam es zu Beschädigungen und Zerstörungen an baulichen Einrichtungen, in der zweiten Nacht mit einem kleinen Alkoholdiebstahl verbunden. Im ersten Fall übernahmen die Schuldigen am nächsten Morgen sofort die Haftung, im zweiten Fall erst nach längeren „Verhören“ und der Erstattung einer Strafanzeige. Diese wurde zurückgezogen, nachdem die Bereitschaft zu finanzieller Schadenshaftung erklärt worden war.

Das Auffallende an dieser Gruppe war die eigentümliche Diskrepanz zwischen motivierter Arbeitsbereitschaft und chaotischer Destruktivität in der Freizeit, umso mehr noch, als die Jugendlichen, die Übeltäter eingeschlossen, ihre eigene Chaotik durchaus bedauerten. In diese widersprüchliche Mentalitätsstruktur, die als typisch für die action-orientierte Gewaltszene gelten kann, erhielten wir in einem sehr intensiven Interviewgespräch Einblick, das im Rahmen dieses Seminars geführt wurde. Ihre Analyse gibt auch Aufschluß über die Interventionsmöglichkeiten der politischen Bildung:

Die Diskussion ging aus von der Frage nach persönlichen Lieblingsfilmen: Was ist an diesen Filmen so faszinierend? In welchem Zusammenhang steht diese Faszination mit den Erfahrungswelten des Alltags? - Der junge Mann benannte „American History X“ als seinen Lieblingsfilm, ein Film, dessen Thema ein „Rassekrieg“ zwischen Weißen und Schwarzen in amerikanischen Städten ist. Was ihn an diesem Film so fasziniere, seien vor allem die Gewaltszenen:

„Was an der Gewalt toll ist? Wie soll man das beschreiben? Heutzutage muß man sich einfach wehren. Muß. Das ist so. Geht nicht anders. Man muß sich zwar nicht immer mit Gewalt... aber verbal ist das schon immer gang und gäbe. Und dann eskaliert das halt immer. (Interviewer: Für sie zeigt der Film also etwas, was...)... was ich kenne. Ja. Anders kenn ich's nicht. Das ist nicht immer Gewalt, das ist auch verbal, aber manchmal eskaliert es halt. Da geht's dann irgendwann von der andern Seite aus nicht mehr weiter. Wenn ich abends durch die Stadt gehe, muß ich auch Angst haben, daß mir von hinten ein Rothaariger eins vor den Kopf haut. Das hab ich schon öfters erlebt. Wenn ich abends durch *** laufe, muß ich immer aufpassen. Das sind meistens die Linksgerichteten.“

In dieser Gesprächssequenz bleibt der Jugendliche noch um moralische Legitimierung der eigenen Gewaltfaszination bemüht. Seine Rationalisierungsstrategien sind leicht durchschaubar: Gewalt erscheint als universelle Daseinsbedingung, der man sich zu stellen habe. Gewalthandeln entsteht aus der fatalen Verkettung von Handlungen, die niemand zu kontrollieren vermag. Und immer ist der Erzähler das Opfer, welches das, was es dem anderen antut, von diesem selbst befürchten mußte. Indem die Opferlegende politisch interpretiert wird, übersetzt sich das ursprüngliche Bekenntnis zu einer amoralischen Gewaltfaszination in das Erzählschema vom „unschuldigen“ Opfer und seinem Verfolger. Daß dieser politisch identifiziert wird, gibt ihm ein Gesicht – und dem eigenen Gewalthandeln einen Sinn.

Diese Suche nach einem Sinn des eigenen Handelns kommt auch im weiteren Gesprächsverlauf zum Ausdruck – als Sehnsucht nach einer besseren – einfacheren – Welt, die sich in Bildern des „Alten“ verkörpert:

„Was besser ist? Das Alte. Das Altertümliche. Das fetzt. Das gefällt mir. (Frage: Ist das Alte etwas Schönes?) Ja. Weil ich da nicht gelebt habe. Weil ich nicht weiß, wie es gewesen ist. Es ist interessant, so was zu sehen. Weil das ja alles so was ist... ich mein: so was kennen wir gar nicht mehr. Daß es keinen Strom gab. So was möchte ich gern echt mal erleben. (Frage: Ist gibt bei Ihnen also auch eine Sehnsucht nach einer Welt, die anders ist?) Ja, klar. (Wie würde die Welt, die Sie sich wünschen aussehen?) Das ist schwer zu sagen. Also auf jeden Fall so, daß Gleiche unter Gleichen sind. Daß es keine Konflikte mehr gibt. Oder daß die Leute sich sagen: Scheiß drauf – und dann wird weitergelebt.“

Die utopische Intention, die sich hier artikuliert, wird dann aber sofort dementiert:

„(Es stört sie also, daß es Ungleichheiten gibt?) Ja, klar... aber irgendwo stört es mich auch nicht, irgendwo macht es ja den Reiz am Leben aus. Natürlich. Wenn ich am Wochenende weggehe und weiß ganz genau – oder wir vermuten -, daß da irgendwelche Leute sind, die sich auf uns schon freuen, wenn man so sagen will – dann macht’s natürlich Spaß.“

An dieser Stelle spricht sich die Gewaltfaszination unzensiert aus: als ein quasi physiologischer Reiz, den man sucht und genießt. Überraschend aber ist die nächste Gesprächswendung, in der es um den Sinn des Gewalthandelns geht:

„Es ist einfach nur Schwachsinn. Nachher überlegt man: warum ist das passiert, warum ist das eskaliert? Also, es ist eigentlich immer sinnlos.“

Die Erfahrungswelt dieses Jugendlichen ist zerrissen zwischen widersprüchlichen Impulsen, die nicht integriert werden können. Ein sozialdarwinistischer Fatalismus, der die Gewaltsamkeit der Welt als naturgegebenes Schicksal interpretiert, steht der utopischen Sehnsucht nach einer einfachen, überschaubaren und konfliktfreien Welt gegenüber. Andererseits wird die auf der Ebene des Bewußtseins artikuliert utopische Intention aber auf der Handlungsebene dementiert. Zu groß ist die Lust an der Gewalt, als daß der Wunsch nach einer gewaltfreien Welt handlungsleitend werden könnte. Zugleich wird das Gewalthandeln aber auch als sinnlos erfahren.

Dieses Gefühl der Sinnlosigkeit der eigenen Gewaltlust ist nicht nur so dahergesagt. Es artikuliert und reproduziert sich noch während des Seminarverlaufs auf zwei weiteren Ebenen. Zum einen in der Reaktion auf vandalistische Akte: Sie werden am folgenden Morgen mit einem resigniertem Bedauern, von einigen sogar mit Scham zur Kenntnis genommen, die nicht gespielt sind; offensichtlich leiden die Jugendlichen daran, daß sie jetzt wieder „alles kaputt gemacht haben“. Zum anderen wird dieses Sinnlosigkeitsgefühl von einer Gruppe in einem beeindruckenden Kurzfilm zum Ausdruck gebracht, in dem sich eine existentielle Verzweiflung spiegelt:

Die Teilnehmer dieser AG spielen das abendliche Freizeitvergnügen nach. 3 Personen sitzen in einem Raum, betrinken sich und lallen Sinnloses. Unmotiviert fällt einer über einen anderen her und verprügelt ihn; der Dritte verarztet ihn notdürftig. Einer murmelt vor sich hin: „Scheiß-Alkohol“.

In diesen Widersprüchen spiegelt sich die chaotische Innenwelt einer Persönlichkeitsstruktur, die zur Integration und langfristigen Koordination ihrer Willensimpulse unfähig ist. Aus diesen Widersprüchen – so unsere These – erwachsen die ideologischen Bedürfnisse, die diese action-orientierte Szene für rechtsradikale Ideologeme anfällig machen: Die ideologische Rationalisierung gibt dem Sinnlosen einen Sinn und adelt ein Gewalthandeln, das sich aus physiologischen Bedürfnissen speist, als idealistischen Kampf um „nationale“ Werte.

An diesen Widersprüchen kann auch die politische Bildung anknüpfen. Gerade die Arbeit mit Filmen hat sich dabei als erfolgversprechender Weg erwiesen: Sie kommt einerseits dem Spaß- und Action-Bedürfnis der Jugendlichen entgegen, andererseits stellt sie reflexive

Distanz gegenüber der eigenen Lebensformen her. Zugleich konfrontiert sie diese Arbeit mit Anforderungen, in denen wichtige Lernschritte – auch Schritte moralischen Lernens - enthalten sind: Die Lust an der Realisierung eines eigenen – eben auch eigenständig erarbeiteten – Produkts hält zu einer relativ langfristigen Koordination des eigenen Handelns an; sie zwingt die Teilnehmer zur Aushandlung der verschiedenen Rollen, die von den Gruppenmitgliedern eingenommen werden, und sie stellt die Jugendlichen in einen Arbeitszusammenhang, in welchem das hierarchische Modell der Rollenaushandlung nur bedingt funktioniert.

Eine weitere Lernebene erschloß sich in diesem Seminar auch durch die diversen Störungen, denen der Seminarverlauf aufgrund der nächtlichen Sachbeschädigungen ausgesetzt war. Das Team, die Lehrerin und die Hausleitung bestanden auf der Übernahme individueller Verantwortung:

Alle befürchteten, daß nun die ganze Gruppe hinausgeworfen und (durch die Schule) sanktioniert würde. Sie schienen überrascht und erstaunt über die Reaktionen von Team und Hausleitung, die kollektive Sanktionen vermieden, aber auf individueller Schadenshaftung bestanden (und sie auch durchsetzten). Eine solche Art der Schuldbearbeitung war den Jugendlichen unvertraut, wirkte aber überzeugend (wie aus Anzeichen wie Abschied mit Händedruck und dem Bericht der Lehrerin über spätere Reaktionen zu entnehmen war). Erstaunen rief auch hervor, daß vom Team – aufgrund der Tatsache, daß die Übernahme von Verantwortung gelungen war – die Bereitschaft zur Fortsetzung der Arbeit erklärt wurde.

Die Reaktionen in der Gruppe zeigten, daß die individualisierte Schuldregulierung für die meisten eine ungewohnte Erfahrung war. Vertrauter sind Kollektivsanktionen oder permissive Folgenlosigkeit – Reaktionsmuster, die trotz ihrer Gegensätzlichkeit ihr Gemeinsames darin haben, daß ein Bewußtsein individueller Verantwortung nicht entwickelt werden kann. Das Insistieren auf individueller Schuldverantwortung hat im Blick auf moralisch-kognitive Lernprozesse eine wichtige Funktion. Zwar wäre es sicherlich allzu optimistisch, von den punktuellen Erfahrungen solcher pädagogischen Lernzusammenhänge kurzzeitige Lerneffekte zu erwarten. Immerhin läßt sich aber doch sagen, daß auf diese Weise das erreicht wird, was pädagogisches Handeln allein realistisch wollen kann: den Bedingungsrahmen herzustellen, der für die Herausbildung komplexerer Stufen moralischer Urteilskompetenz unabdingbar ist.²¹

Daß dies gelingt, zeigen die Reaktionen der Jugendlichen:

Eine Lehrerin ließ eine der beteiligten Klassen nach einem Seminar einen Bericht über ihre Erfahrungen anfertigen. Von vielen Teilnehmern wurde die Art ihrer Behandlung durch die Teamer hervorgehoben. Einige schrieben: „Wir sind in unserem Leben noch nie so gut behandelt worden.“

Thesen zur politischen Bildungsarbeit mit Auszubildenden

Die öffentlichen Förderprogramme – vor allem das von der Bundesregierung aufgelegte Xenos-Programm – stellen heute die Zielgruppe Auszubildende in den Mittelpunkt. Mit der Fixierung der Bildungsarbeit auf die Themen der antirassistischen Aufklärungspädagogik wird diese Zielgruppe allerdings nicht auf Dauer integriert werden. Sie ist nur dann zu erreichen, wenn sie im pädagogischen Angebot die Probleme ihres eigenen Lebens erkennen kann. Das sind bei Auszubildenden vor allem eben auch die Probleme der Arbeitswelt. Um sie dauerhaft zu erreichen, muß die politische Bildung jene konzeptionelle Grenze überwinden, die ihr durch die Vernachlässigung der Arbeitswelt gesetzt ist und sich die vom Strukturwandel der Arbeitswelt gestellten Problematiken erschließen.

Eine solche thematische Erweiterung eröffnet zugleich einen Weg aus einer Sackgasse, in der die antirassistische Pädagogik sich zu verlieren droht. Ihr Interesse am moralisch Universellen ignoriert nur allzu leicht die profanen Interessen ihrer Adressaten. Das führt zu einer

²¹ Kohlberg betont, daß moralisches Lernen nur dann möglich ist, wenn das pädagogische Arrangement auf einer höheren Stufe der Moralität als das Bewußtsein der Lernenden steht (vgl. Colby/ Kohlberg 1986).

Blickverengung, die den Zugang zur Zielgruppe zu verstellen droht. In der Perspektive des pädagogischen Anti-Rassismus erscheinen ihre Adressaten als Träger von „Vorurteilen“ - und damit als defizitäre Wesen, denen mit pädagogischen Mitteln ein Weg dahin zu öffnen ist, wo sich der Pädagoge selbst angekommen weiß. Dabei wird vergessen, daß solche „Vorurteile“ eingebettet sind in eine soziale Welt mit eigenen Bedingungen, Regeln und Gesetzen, Werten und Erfahrungen – eine Welt, die dem in pädagogischen Schonräumen sozialisierten Pädagogen selbst fremd ist. Auch Konzepte, die auf das Training sozialer Kompetenzen zielen, dabei aber die gesellschaftlichen Rahmen ignorieren, in denen sie zur Anwendung kommen sollen, bleiben der Problemkonstellation äußerlich, in der Rechtsextremismus eine Funktion gewinnt.

Will die politische Bildung beim Adressaten der Bildungsarbeit die „Offenheit gegenüber dem Fremden“ entwickeln, muß sie selbst ein Interesse an dieser fremden Welt herausbilden. Will sie zu „Kritikfähigkeit“ und „Autonomie“ erziehen, muß sie kritische Distanz zu sich selbst gewinnen: Worin bleibt sie geprägt von den Werten einer akademisch gebildeten, in schulischen Schonräumen sozialisierten Mittelschicht? In welchem Maß sind die pädagogischen Arrangements den Lebensbedingungen ihrer Adressaten angemessen? - In einer solchen Perspektive verändert sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Pädagogen treten ihren Adressaten nicht mehr als Botschafter einer höheren Moralität gegenüber; sie verstehen sich als Medium eines Verständigungsprozesses, in dem die Teilnehmer Experten ihrer eigenen Lebensbedingungen sind.

LITERATUR

- Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München (8. Auflage) 1994
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M 1982
- Czock, Horst/ Panke, Martina/ Steil, Armin: Arbeitswelt und Migrationskonflikte. Das Projekt „Heimat“ – ein Konzept antirassistischer Pädagogik, in: Widmann, Peter/ Erb, Rainer/ Benz, Wolfgang (Hrsg.): Gewalt ohne Ausweg? Strategien gegen Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Berlin und Brandenburg, Berlin 1999;
- Falter, Jürgen W.: Wer wählt rechts? Die Wähler und Anhänger rechtsextremistischer Parteien im vereinigten Deutschland, München 1994
- Hennig, Eike u.a.: Die Republikaner im Schatten Deutschlands. Zur Organisation der mentalen Provinz, Frankfurt/; 1991
- Kohls, Fritz: Politische Bildung – Jugendarbeit: Motivationsprobleme und Interessenweckung, Frankfurt/ New York 1991
- Kohlstruck, Michael: Spiele und Terror. Fremdenfeindliche Gewalttätigkeiten und maskuline Jugendkulturen, in: Widmann, Peter/ Erb, Rainer / Benz, Wolfgang (Hg): Gewalt ohne Ausweg? Strategien gegen Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Brandenburg, Berlin 1999
- Koopmanns, Ruud: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland: Probleme von heute – Diagnosen von gestern, in: Leviathan 4/2001, 469 – 483
- Lempert, Wolfgang: Moralische Entwicklung und berufliche Sozialisation, in: Bertram, Hans (Hg): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie, Frankfurt/M 1986
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt/ New York 1991
- Panke, Martina: Arbeiten lernen. Erfahrungen junger Arbeiter im Prozeß der Qualifizierung, Berlin 2001 (unveröffentl. Dissertation)
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart (2. Auflage) 1983
- Scherr, Albert: Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten, Opladen 1995
- Selman, Robert L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt/M 1984
- Steil, Armin: Fremde im eigenen Land. Ein deutscher Konflikt in ethnologischer Perspektive, in: Lengfeld, Holger (Hg): Entfesselte Feindbilder. Über Ursachen und Erscheinungsformen von Fremdenfeindlichkeit, (FHW-Forschung) Berlin 1995
- Steil, Armin: Polyphems Auge. Zur Soziologie der „rassischen“ Fremdheit (unveröffentl. Manuskript)
- Willems, Helmut u.a.: Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation, Opladen 1993
- Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/M 1977