

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg

Fachbereich Sozialpädagogik / 17. Juli 2005

Prof. Dr. Jens Weidner

**Soziales Training für delinquente
deutschrussische und russische Jugendliche**

- Diplomarbeit -

Antonia Krämer (Matr. Nr. 161 85 75)

Offakamp 1, 22529 Hamburg

Und so bleiben die Menschen am Leben,
nicht weil sie in steter Sorge um sich selber bemüht sind,
sondern nur dadurch,
dass Liebe in den Herzen ihrer Mitmenschen wohnt.

Leo Tolstoi

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	S. 5
2.	Sozialisation in der Sowjetunion und im postsowjetischen Russland	S. 7
2.1	Normen und Werte sozialistischer Erziehung	S. 7
2.1.1	Erziehung in der Familie	S. 9
2.1.2	Sozialisation sowjetischer Schüler	S. 15
2.2	Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Russland heute	S. 20
2.3	Unterschiede zur Erziehungspraxis in westlichen Ländern ...	S. 28
2.4	Anpassungsprobleme von deutschrussischen und russischen Jugendlichen in Deutschland	S. 30
2.5	Mögliche Ursachen hoher Delinquenzbereitschaft von deutsch – russischen und russischen Jugendlichen	S. 35
3.	Theoretische Grundlagen Sozialer Trainingsprogramme	S. 40
3.1	Die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget	S. 40
3.2	Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins nach Kohlberg	S. 44
3.3	Lernen am Modell nach Bandura	S. 47
3.4	Theorie des differentiellen Lernens nach Sutherland	S. 49
4.	Konzepte Sozialer Trainingsprogramme als Chance sozial-kognitiven Lernens	S. 50
4.1	Entstehung und konzeptionelle Entwicklung Sozialer Trainingsprogramme	S. 50
4.2	„DENKZEIT“ – Konzept für ein Soziales Einzeltraining	S. 53

4.2.1	Erlernen einer Problemlösungsstrategie	S. 55
4.2.2	„Aggressionsmanagement“	S. 55
4.2.3	Normen und Werte als Grundlage für moralisches Handeln	S. 56
4.3	„Training mit Jugendlichen“ – Konzept für ein Soziales Gruppentraining nach Petermann und Petermann	S. 57
4.3.1	Rahmenbedingungen und Erstkontakt	S. 58
4.3.2	Gruppenregeln und Tagebuch	S. 60
4.3.3	Themenblöcke, methodische Durchführung und Ziele der Gruppensitzungen	S. 62
4.4	Anwendbarkeit der Trainingsprogramme in der Sozialen Arbeit mit deutschrussischen und russischen Jugendlichen.....	S. 65
5.	Chancen und Grenzen sozialpädagogischer Intervention durch Soziales Training	S. 71
6.	Resümee	S. 75
7.	Literaturverzeichnis	S. 78

1. Einleitung

In den Medien finden sich in regelmäßigen Abständen alarmierende Berichte über steigende Kriminalität und hohe Gewaltbereitschaft unter deutschrussischen Jugendlichen. Ihre Zahl unter den Strafgefangenen gilt als unverhältnismäßig hoch und sei im Steigen begriffen. Unter den Drogenabhängigen gelten sie ebenfalls als überrepräsentiert im Verhältnis zu deutschen Jugendlichen und denen anderer Migrationsgruppen. Es wird berichtet, dass deutschrussische Aussiedler und Russen zunehmend in den organisierten Drogenhandel einsteigen. Die Strafverfolgungsbehörden sind beunruhigt über diese Entwicklungen.¹

In deutschen Jugendgefängnissen stellt die Klientel der russischsprachigen Insassen eine besondere Herausforderung dar. Kollektivbildung, Drogenkonsum und Drogenhandel bringen Strafvollzugsbedienstete an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. In Fachkreisen spricht man von einer Form der Subkultur. Delinquente deutschrussische und russische Jugendliche organisieren sich zu einem Kollektiv mit einem eigenen Ehrenkodex nach russischem Vorbild. – In der russischen Literatur wird Kriminalität romantisiert. Schriftsteller wie Dostojewski, Tschechow und Puschkin schufen in ihren Werken Helden, die meist aufgrund von Armut zu Kriminellen wurden und unter den korrupten Machenschaften der Staatsmacht zu leiden hatten. Die Sympathie der großen Schriftsteller und das Mitgefühl der Bevölkerung gaben den literarischen Helden etwas Ehrenvolles, das bis heute bei vielen Russen Bewunderung und Anerkennung hervorruft.²

Aufmerksam wurde man auf die Kollektivbildung in Jugendgefängnissen durch ein geheimes Papier, das zum ersten Mal in der Jugendanstalt Hameln gefunden wurde. Darin wurden russischsprachige Gefangene aufgefordert, sich zu einem Kollektiv zu verbinden und „Straßen“ (Kontakte) nach außen zu bauen. Ein Bestandteil des Kollektivs ist der so genannte „Obschtschak“ oder „Abtschtschjak“, ein Schutzgeldtopf, aus dem gemeinsame Ausgaben

¹ Archiv der Jugendkulturen (2003), S. 53 + 76

² Otto / Pawlik-Mierzwan in DVJJ-Journal 2 (2001), S. 124

bestritten werden oder durch den mittellose Mitglieder unterstützt werden. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der „Kodex der Diebe des Gesetzes“, der die Hierarchie unter den Gefangenen in einem Jugendgefängnis bestimmt.³ Die Gruppierungen sind gekennzeichnet durch Brigadendenken, Brutalität und Unterdrückung durch die Anführer. In Gefängnissen findet eine gegenseitige „Versorgung“ statt, z. B. durch Abpressen von Gefangeneneneinkäufen. Die Opfer schweigen aus Angst vor Repressalien. Täter und Opfer kommen oft aus der gleichen Gruppierung, was den Umgang mit dieser Problematik für Bedienstete des Strafvollzugs sehr schwierig macht.⁴ – In Fachkreisen gibt es unterschiedliche Einschätzungen dieser Problematik. Einerseits ist die Rede von „Mafia-Strukturen“, was gleichbedeutend ist mit organisierter Kriminalität. Andererseits bietet die kulturelle Prägung ebenfalls Erklärungsansätze für dieses Phänomen. Aufbau und Verhaltensmuster dieser Kollektive erinnern an die Gepflogenheiten des russischen Militärs.⁵

Während des Berufspraktikums im Hamburger Jugendgefängnis Hahnöfersand war zu erleben, wie einige Vollzugsbeamte und Abteilungsleiter sich von deutschrussischen und russischen Gefangenen in besonderer Weise herausgefordert sahen. Sie ärgerten sich über das arrogante Auftreten dieser Klientel und deren vermeintliche Resistenz gegenüber Sanktionen für regelwidriges oder aufsässiges Verhalten. Selbst die strengen, restriktiven Bedingungen der Sicherungshaft, schienen russische und deutschrussische Gefangene wenig zu beeindrucken. – Sicherungshaft wird verhängt, wenn schwerwiegende Vergehen vorliegen und die Betroffenen eine Bedrohung für ihre Mitgefangenen darstellen. – Bedienstete des deutschen Strafvollzugs verhalten sich entsprechend rechtsstaatlicher Prinzipien. Russisch geprägte Jugendliche legen diese Fairness als Schwäche aus und belächeln das korrekte Verhalten, das ihnen entgegen gebracht wird. Diese Haltung ruft bei den Bediensteten eine starke Ablehnung hervor und die russischsprachigen Jugendlichen fühlen sich

³ Archiv der Jugendkulturen (2003), S. 75 f

⁴ Otto / Pawlik-Mierzwa in DVJJ-Journal 2 (2001), S. 125 f

⁵ vgl. Kap. 2.2, S. 21 f

diskriminiert. Auf beiden Seiten werden die kulturellen Zusammenhänge des jeweiligen Verhaltens i. d. R. nicht verstanden.

Russischsprachige Jugendliche reagierten meist positiv, wenn man allein mit ihnen sprach und ihnen zuhörte. Sie waren durchaus interessiert, sich auf das Angebot eines Sozialen Einzeltrainings als Behandlungsprogramm für jugendliche Straftäter einzulassen, um an ihren Problemen zu arbeiten. – Bei der praktischen Durchführung der Trainingseinheiten stellten sich Schwierigkeiten ein, die nicht unbedingt sofort klar zu definieren waren: Jugendliche reagierten verletzt auf konstruktive Kritik. Es gab endlose Diskussionen über „richtig“ und „falsch“. Lerninhalte wurden empört zurückgewiesen oder belächelt. Mitunter wurde deutlich, dass man im Rahmen einer Trainingseinheit aneinander vorbei geredet hatte und Missverständnisse mussten geklärt werden. Kulturelle Unterschiede wurden manchmal zu Barrieren, und erschwerten die gemeinsame Arbeit.

Deutschrussische Jugendliche haben meist die deutsche Staatsangehörigkeit, weil sie durch ihren Aussiedlerstatus Deutsche im Sinne des Grundgesetzes (Art. 116) sind. Folglich müssen staatliche Institutionen sich mit ihnen auseinandersetzen und nach Lösungswegen für ihre vielfältigen Integrationsprobleme suchen. Aufgrund der genannten Erfahrungen und den gesellschaftlichen Hintergründen stellt sich die Frage, welche Kriterien zu beachten sind, um mit deutschrussischen und russischen Jugendlichen ein zufrieden stellendes Soziales Training durchzuführen, das ihren speziellen Anpassungsproblemen gerecht wird. Um das herauszufinden ist es erforderlich, die kulturellen Unterschiede zu verstehen und die Sozialisationsbedingungen zu kennen, die diese Jugendlichen geprägt haben. Die Maßnahme des Sozialen Trainings ist eine Möglichkeit, um an den abweichenden Verhaltensmustern jugendlicher Straftäter zu arbeiten und ihnen Grundlagen pro-sozialen Verhaltens zu vermitteln. Deshalb sollte sie auch für deutschrussische und russische Jugendliche zugänglich sein.

2. Sozialisation in der Sowjetunion und im postsowjetischen Russland

2.1 Normen und Werte sozialistischer Erziehung

Der Kommunismus nahm für sich in Anspruch, eine „neue Gesellschaftsordnung“ zu prägen, die von einem „neuen Menschen“ getragen werden sollte. Der „neue Mensch“, der in einer Gesellschaft lebt, die von Ausbeutung befreit ist, realisiert das Axiom der kommunistischen Lehre von konfliktfreier Vereinbarkeit persönlicher und gesellschaftlicher Interessen. Das Glück des Individuums ist vielmehr auf der Basis der Verwirklichung von gesellschaftlichen Interessen aufgebaut. In der gelebten sozialen Realität bedeutete dies, dass persönliche Interessen und Bedürfnisse stets den gesellschaftlichen unterzuordnen waren. In der kollektivistischen Gesellschaft wurden individualistische Einstellungen zur Arbeit, gesellschaftliche Passivität, ideologische Gleichgültigkeit und weltanschaulicher Pluralismus als gesellschaftsfeindlich gewertet. Diese Phänomene galt es zu bekämpfen und zu eliminieren. Aus diesem Grund wurde der kommunistischen Partei (KPdSU) ein Führungsanspruch in allen Lebensbereichen eingeräumt. Durch ideologisch-politischen Einfluss, vor allem auch in der Pädagogik, sollte die kommunistische Gesellschaftsordnung errichtet bzw. gewahrt werden.

Eine kollektivistische Persönlichkeit entsprach einem System von kommunistischen Werten, welche die Erziehung und Sozialisation von Menschen bestimmen sollte. Dieses Wertesystem fand eine offizielle Formulierung im „Moralkodex der Erbauer des Kommunismus“, der in das Parteiprogramm der KPdSU aufgenommen wurde:

„Treue zur Sache des Kommunismus, Liebe zur sozialistischen Heimat, zu den Ländern des Sozialismus;
gewissenhafte Arbeit zum Wohle der Gesellschaft: Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen;
Sorge eines jeden für die Erhaltung und Mehrung des gesellschaftlichen Eigentums;
hohes gesellschaftliches Pflichtbewusstsein, Unduldsamkeit bei Verstößen gegen die gesellschaftlichen Interessen;

Kollektivgeist und kameradschaftliche gegenseitige Hilfe: Einer für alle, alle für einen;

Unversöhnlichkeit gegenüber den Feinden des Kommunismus, des Friedens und der Völkerfreiheit⁶

In der Sowjetpädagogik gab es zu allen Zeiten Vertreter der Theorie, dass gesellschaftlich kontrollierte Erziehung in Kollektiven von Gleichaltrigen der beste Weg sei, um junge Menschen nach dem Ideal der ideologisch bewussten und kollektivistisch orientierten Persönlichkeit zu formen. Die alltägliche Erziehungspraxis zeigte jedoch deutlich, dass die Familie für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auch in der Sowjetunion unverzichtbar blieb.⁷

2.1.1 Erziehung in der Familie

Nach der Oktoberrevolution im Jahr 1919⁸ gab es eine Minderheit führender kommunistischer Politiker in der neu gegründeten Sowjetunion, die nach marxistischem Leitbild der Auffassung waren, dass die Erziehung von Kindern und Jugendlichen Aufgabe der Gesellschaft sei. Sie sollten in Wohnvierteln leben, um von pädagogischem und medizinischem Fachpersonal betreut zu werden. – Hier wird deutlich, dass ein wesentliches Merkmal sozialistischer Gesellschaften die hohe Bewertung des Kollektivs gegenüber dem Individuum ist. Dieser Grundsatz durchzieht alle alltäglichen Belange.

Doch bereits in der frühsowjetischen Periode setzten sich anerkannte Erziehungswissenschaftler durch, die der Auffassung waren, dass Familienerziehung eine notwendige Ergänzung zur gesellschaftlichen Erziehung sei. Das Konzept der Vereinigung von Familienerziehung und gesellschaftlicher Erziehung fand die Unterstützung der Mehrheit der kommunistischen Partei.

Grundlage der sowjetischen Familienpädagogik bildeten vor allem die Werke von Anton S. Makarenko (1888 – 1939). Makarenko war überzeugter

⁶ Liegle (1970), S. 154

⁷ a.a.O., S. 191+192

⁸ a.a.O., S. 32

Sozialist und russischer Volksschullehrer, der in den 1920er Jahren Arbeitskolonien für delinquente Jugendliche in der Sowjetunion leitete.⁹

Makarenkos Lehre über Familienerziehung definiert Familie als „Freundschaftskollektiv“ mit der Funktion der Vermittlung zwischen Kind und Gesellschaft. Die Familie wird als wichtiger Träger für die Sozialisation des „neuen Menschen“ der kommunistischen Gesellschaft betrachtet. In der emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kindern sah er die Chance, dass das Vorbild der Eltern eine nachhaltige Wirkung auf die Kinder ausübt und sie zu wertvollen Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft macht. Die Eltern sollten gemäß dem Postulat des kommunistischen Leitbilds Vorbilder sein für „Arbeit“, „Disziplin“, „kameradschaftliche Solidarität“ und „staatsbürgerliches Verantwortungsgefühl“. Ein Grundprinzip der Pädagogik Makarenkos verknüpft hohe Anforderungen an das Kind mit einer inneren Haltung von Respekt und Liebe ihm gegenüber.¹⁰ Sowjetische Erziehungswissenschaftler bauten ihre Lehre und Forschung auf die Lehren Makarenkos auf.

Die Schule wurde als weitere Säule der Sozialisation des „neuen Menschen“ der kommunistischen Gesellschaft gesehen. Wo das Vorbild der Eltern nicht ausreichte, konnte die Schule als staatliche Organisation über die Schüler korrigierenden Einfluss auf die Familien nehmen. Eine führende Rolle als ideologische Erziehungsträger kam gleichfalls den staatlichen Jugendorganisationen des „Komsomol“ und der „Jungen Pioniere“ zu, die vollständig von der kommunistischen Partei kontrolliert wurden. „Komsomol“ war der Jugendverband der UdSSR und die „Jungen Pioniere“ waren Kindergruppen ab dem Schulalter. – Die Familienerziehung wurde damit zu einer öffentlichen Angelegenheit.

Das sowjetische „Erziehungs – und Wirtschaftskollektiv“ Familie wurde beeinflusst durch Gesetzgebung und Parteipropaganda.¹¹ Zu Zeiten der Sowjetunion gab es staatliche Institute, deren Aufgabe es war, über

⁹ Stimmer (2000), S. 418

¹⁰ Liegle (1970), S.29

¹¹ a.a.O., S.30 f

pädagogische Fachzeitschriften Einfluss auf die Familienerziehung zu nehmen. Diese Zeitschriften beinhalteten pädagogische – und erziehungspsychologische Aufsätze, Ratschläge für alltägliche Erziehungsfragen, Fragen der Gesundheitsfürsorge für Kinder und auch Materialien wie Kindergeschichten, Spiele und Vorschläge für Arbeitsaktivitäten von Kindern in der Familie. In diesen Zeitschriften wurden Briefe von Eltern und Lehrern veröffentlicht, um die Zusammenarbeit von Familie und Schule zu hinterfragen und zu fördern. Auch pädagogische Bücher wurden kritisch kommentiert und bewertet.

Eltern wurden stets dazu angehalten, ihre Kinder ideologisch und politisch in Konformität mit dem Sowjetregime zu erziehen. Auch zu diesen Themen wurden Bücher und Broschüren publiziert. Einen hohen Stellenwert wurde der Erziehung zu einem geregelten Tagesablauf, zur Disziplin und zur Arbeit beigemessen.

Die Erziehung von Kindern zu vollwertigen Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft wurde zur grundlegenden Bürgerpflicht der Eltern. Der Zerfall von Familien und die daraus resultierenden Folgen für die Kinder, galten als schwerwiegend. Diese Sichtweise des sowjetischen Regimes, ist jedoch in erster Linie normativ zu verstehen. Fehlverhalten und Anpassungsschwierigkeiten von Jugendlichen in der Gesellschaft wurde als Versagen der Eltern bewertet, die es versäumt hatten, ihren Kindern rechtzeitig Disziplin zu vermitteln.

Sowjetische Erziehungsziele waren stets auf die Gesellschaft bezogen, nicht auf die individuelle Entwicklung von Kindern. Ein grundlegendes Erziehungsziel war die „allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“. Das bedeutete, ein junger Mensch sollte Eigenschaften entwickeln wie „Arbeitsliebe“, „Diszipliniiertheit“, „kulturvolles Verhalten“ und er sollte vor allem in „Übereinstimmung mit dem ideologisch-politischen Wertesystem“ stehen. Erziehung sollte die kommunistische Weltanschauung formen und die richtige Einstellung zur Arbeit und zu gesellschaftlichem Eigentum prägen. „Zügelloser Individualismus“ und „die Beschränkung der Interessen auf die

kleine Welt des Ichs und seiner Familie“ wurden als negative Auswüchse einer bürgerlichen Gesellschaft bewertet.¹² – Auffällig ist an den sowjetischen Erziehungszielen, dass sie ausschließlich normativ sind und wenig Raum lassen für Individualität. Es ist keine Rede von Werten wie Selbstvertrauen, Förderung von individueller Begabung oder ähnlichem.

Eine wichtige Bedeutung für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hatte die Rolle der Frau in Gesellschaft und Familie. Die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Arbeitswelt wurde voller Stolz als sozialistische Errungenschaft hervorgehoben. Frauen arbeiteten wie Männer z.B. auch in der Industrie, im Bergbau, im Transportwesen und im Straßenbau. Doch die Emanzipationsbewegung war von Widersprüchen gekennzeichnet. Denn für Mütter und Hausfrauen bedeutete dies eine enorme Doppelbelastung. Trotz kommunistischer Leitbilder, die Mann und Frau in allen Lebensbereichen gleichberechtigt betrachteten, hielten sich zu Zeiten der Sowjetunion patriarchalische Familienstrukturen. Hausarbeit und Kindererziehung wurden nach wie vor in erster Linie den Frauen zugeordnet. Sowjetische Frauen befanden sich in einem ständigen Rollenkonflikt. Einerseits wollten sie ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter gerecht werden. Andererseits verschaffte ihnen der Beruf gesellschaftlichen Status. Oft war die Erwerbstätigkeit von Frauen auch schlicht eine ökonomische Notwendigkeit, um den Lebensunterhalt einer Familie zu sichern. Ein Resultat dieser Problematik waren Familien mit meist nur einem oder zwei Kindern.

Solche Widersprüche wurden in der marxistischen Gesellschaftslehre geleugnet oder sie wurden als vorübergehende Überbleibsel der patriarchalischen Vergangenheit bagatellisiert. – Für viele Kinder und Jugendliche bedeutete dies, dass sie von Müttern erzogen wurden, die ständig unter physischer und nervlicher Arbeitsüberlastung litten.

Am Beispiel der vom Sowjetregime geforderten Arbeitserziehung in der Familie lässt sich aufzeigen, dass in vielen Lebensbereichen der

¹² Liegle (1970), S. 37

sozialistischen Gesellschaft, kommunistischer Anspruch und gelebte soziale Realität weit voneinander entfernt waren. Durch die Anforderungen im Alltag wie Schule, Veranstaltungen von staatlichen Jugendorganisationen und Berufstätigkeit der Eltern, verbrachten Familien wenig Zeit miteinander. Deshalb verzichteten viele sowjetische Eltern darauf, ihre Kinder mit häuslichen Pflichten zu belasten. Auch die weiterhin vorherrschende patriarchalische Rollenverteilung zwischen Mann und Frau war nicht dazu angetan, den Kindern ein Vorbild für sozialistische Arbeitsteilung und gegenseitige Hilfe zu bieten. Wenn Kinder und Jugendliche zur Mithilfe im Haushalt herangezogen wurden, dann waren es vor allem die Mädchen. Komsomol – und Junge Pioniergruppen sollten diese unerwünschte Erziehungspraxis verändern. So wurden z.B. Merktafeln erstellt, die Anregungen geben sollten, welche Hausarbeiten in welcher Alterstufe von Kindern und Jugendlichen übernommen werden könnten.

Eine soziologische Studie zum Thema „kommunistische Einstellung zur Arbeit“ unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen führte zu dem Ergebnis, dass die meisten nicht zufrieden waren mit ihrer Tätigkeit. Diese Tatsache legt die Schlussfolgerung nahe, dass viele Jugendliche eine Arbeit verrichten mussten, die weder ihren Berufswünschen, noch ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprach.¹³ Die Arbeitsplatzzuweisung in der zentralistischen Planwirtschaft war ein Faktor, der eine große Kluft zwischen Lebensträumen von Jugendlichen und der Wirklichkeit des Alltags verursachte.

Die Lebensrealität in der Sowjetunion führte meist dazu, dass Kleinfamilien zurückgezogen in ihrer Privatsphäre lebten, die kaum dem kommunistischen Leitbild entsprach. Eltern wünschten sich wie in kapitalistischen Gesellschaften, dass ihre Kinder eine höhere Lebensqualität als sie selbst haben sollten. Eine Forschungsstudie ergab zum Beispiel, dass Eltern sich für ihre Kinder solide Ausbildungschancen wünschten, die ihnen mehr Zufriedenheit bei ihrer Arbeit und höhere Einkommen sichern sollten.¹⁴

¹³ Liegle (1970), S. 164

¹⁴ a.a.O., S. 184

Allgemein ließ sich durch soziologische Studien feststellen, dass entgegen der pädagogischen Leitsätze Makarenkos, in sowjetischen Familien eher ein repressiv-autoritärer Erziehungsstil vorherrschte. Mögliche Erklärungen sind die Arbeitsüberlastung der Eltern, vor allem die Überlastung von berufstätigen Müttern, die hauptsächlich für die Erziehung der Kinder zuständig waren. Weitere Ursachen könnten die zeitliche Begrenzung des Zusammenseins in der Familie sein, enge Wohnverhältnisse und ein allgemein niedriger Bildungsstand in der breiten Bevölkerung. Erziehungswissenschaftler messen einer soziologischen Komponente außerhalb der Familie eine gleichfalls hohe Bedeutung zu:

„Wenn man davon ausgeht, dass die Erziehungspraktiken der Familie immer soziokulturell bedingt sind, so muss man annehmen, dass die autoritären Erziehungspraktiken in einem großen Teil der sowjetischen Familien in einem Zusammenhang stehen mit den autoritären Strukturen der Sowjetgesellschaft.“¹⁵

An dieser Stelle kollidieren kommunistische Leitbilder gewaltig mit der sozialen Realität. Die erzwungene Anpassung von Familien an staatliche Erziehungsinstitutionen führte zu einem verhängnisvollen Mechanismus. Kinder und Jugendliche wurden nicht zu engagierten, verantwortungsbewussten Staatsbürgern erzogen, sondern zu angepassten Persönlichkeiten, die es verstanden in einer Welt zu funktionieren, die gekennzeichnet war von einer breiten Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Viele Psychologen vertreten die Auffassung, dass repressiv-autoritäre Erziehung Menschen zu passiven, apathischen Charakteren werden lässt, die zwar fähig sind, sich autoritären Strukturen anzupassen, aber zu Egoismus neigen und weitgehend unfähig sind, sich mit den Interessen anderer zu identifizieren oder Empathie zu entwickeln. – Diese Problematik findet sich wieder als ein Kernproblem russischer und deutsch-russischer Jugendlicher, die in subkulturelle Kollektive innerhalb des deutschen Strafvollzugs verstrickt sind.¹⁶

¹⁵ Liegle (1970), S. 188

¹⁶ vgl. Kap. 1, S. 1 f

2.1.2 Sozialisation sowjetischer Schüler

Kennzeichnend für die pädagogischen Fachbücher der Sowjetunion ist die vorwiegend metatheoretische Ausprägung der Lehrinhalte. Über die Weltanschauung, die in der Schule vermittelt wurde, findet sich in einem sowjetischen Grundlagenwerk folgende Definition:

„Die Weltanschauung prägt den Charakter der Beziehungen des Menschen zur Gesellschaft, zur Natur, zur Arbeit, zu den Menschen, zum Kollektiv, zu den geistig-ethischen Werten und zu sich selbst. Sie ist die höchste integrative Form des Bewusstseins. Sie umfasst ein System von Kenntnissen, wissenschaftlich begründeten Ideen, moralischen und ästhetischen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen.“¹⁷

Diese Aussage verrät wenig über die praktische Bedeutung für den Schulalltag und die Umsetzung im Unterricht. Der Marxismus-Leninismus wurde als folgerichtiges Endergebnis der bisherigen Welterkenntnis und historischen Erfahrung betrachtet. Diese Weltanschauung, die als eigenständige Wissenschaft galt, sollte den Schülern im Unterricht vermittelt werden und sie sollte sich in ihrer alltäglichen Lebenspraxis bestätigen. Durch das Zusammenwirken von Unterricht und praktischem Lebensalltag sollte sich die Überzeugung von der sozialistischen Gesellschaftslehre bei den Schülern festigen. Die innere Überzeugung galt als handlungsrelevant und wurde verstanden als eine Vereinheitlichung von Wissen, Gefühl und Willen. Die Lerntätigkeit galt als primärer Arbeitsbeitrag von Kindern und Jugendlichen im Schulalter zur Partizipation an der sozialistischen Gesellschaft. Es gehörte zum Erziehungsauftrag der Lehrer, die Schüler zur aktiven Mitgestaltung ihrer Überzeugungsbildung zu motivieren. Die Identifizierung mit der kommunistischen Lehre sollte zunehmend zum eigenen Bedürfnis und Bestreben der Schüler werden.

Zu Zeiten der Sowjetunion gab es stets eine enge Verbindung zwischen der aktuellen Politik und den Erziehungszielen für die Schulbildung von Kindern

¹⁷ Benes (1989), S. 44

und Jugendlichen. Die Belange der schulischen Erziehung gehörten zur Tagesordnung der Parteitage der KPdSU.¹⁸

Es gab ein Unterrichtsfach, das die kommunistische Weltanschauung synthetisierte: Grundlagen des politischen Wissens. Den Schülern wurden Aufbau und Inhalte der kommunistischen Weltanschauung vermittelt. Ein weiterer Unterrichtsschwerpunkt war das Parteiprogramm der KPdSU. Obwohl die Schulpädagogik theoretisch auf die aktive Mitgestaltung der Schüler ausgerichtet war, herrschte in diesem Fall die Auffassung, dass die Erkenntnisse der marxistisch-leninistischen Gesellschaftslehre von Schülern nicht entwickelt oder gestaltet werden kann. Sie wurde in fertiger Form vorgelegt und musste von den Schülern gelernt werden.

Obwohl der Marxismus-Leninismus als einzig richtige Weltanschauung galt, bestand der Anspruch, dass die weltanschauliche Erziehung in der Schule die Persönlichkeit des Schülers und dessen eigene Meinung achten sollte. Dieses Dilemma wurde gelöst, indem ein Schüler, dessen Meinungen nicht konform gingen mit der sozialistischen Lehre, als ein Subjekt betrachtet wurde, das noch in der Entwicklung zur richtigen Erkenntnis begriffen war. Folglich war es nicht notwendig, dessen abweichende Meinungsäußerungen anzuerkennen.¹⁹

Der Schulunterricht war atheistisch ausgerichtet mit der Begründung, dass durch die Erkenntnisse der Physik jegliche religiösen Vorstellungen über die Welt, ihre Entstehung und Entwicklung, widerlegt seien. Das Studium der Physik führt die Schüler zur Aufdeckung von Naturgeheimnissen, vermittelt ihnen deren Gesetzmäßigkeiten und erweitert ihr Denken von Unbekanntem zu Bekanntem. Entsprechend dieser Grundausrichtung war der Unterricht in drei Bereiche geteilt: naturwissenschaftlich-mathematische –, gesellschaftswissenschaftliche – und ästhetische Fächer.²⁰ Die Unterrichtsmethoden wurden vorwiegend direkt aus dem Marxismus-Leninismus abgeleitet. Das

¹⁸ Benes (1989), S. 51

¹⁹ a.a.O., S. 60

²⁰ a.a.O., S. 62 f

bedeutete zum Beispiel, dass das Prinzip des Historismus die Grundlage vor allem der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bildete. Die Geschichte wurde stets zu Gunsten der Staatsideologie überbetont. Alle aktuellen Weltereignisse wurden mit der idealisierten Geschichte des Sozialismus in Zusammenhang gestellt. Gesellschaftliche und politische Ereignisse wurden aus dieser Perspektive analysiert und bewertet. Die Schüler wurden dazu angehalten, bei jeder gesellschaftlichen Erscheinung die Klassenverhältnisse und deren Interessen herauszuarbeiten. Alle Bewertungen sollten aus der Position der Arbeiterklasse getroffen werden. Ideologien und Erscheinungen, die mit dem Sozialismus nicht vereinbar waren wurden kritisiert.²¹

Die Vermittlung der kommunistischen Weltanschauung in der Schule sollte die regimekonforme soziale Aktivität der Massen sichern und ihre korrekte ideologisch-politische Ausrichtung aufbauen. Es war Aufgabe der schulischen Erziehung, die sozialpsychologische Basis der Disziplin und Selbstkontrolle zu schaffen. Disziplin und Selbstkontrolle galten als maßgebliche Erziehungsziele, damit junge Menschen ihre „aktive Lebensposition“ in der sowjetischen Gesellschaft einnehmen sollten. „Aktive Lebensposition“ bedeutete, die kommunistischen Werte aktiv-realisierend in der sowjetischen Gesellschaft umzusetzen. Dazu gehörten die vielfältigen Beziehungen zu anderen Menschen, zum gesellschaftlichen Leben und zur Welt. Die „aktive Lebensposition“ umfasste aber auch die Leistung schöpferischer Arbeit, die Erfüllung von Bürgerpflichten und eine gefestigte Beziehung zu den Werten der sowjetischen Gesellschaft.²²

„Die *aktive Lebensposition* widerspiegelt die Bereitschaft und die Fähigkeit der Persönlichkeit, zielstrebig und beharrlich für die Verwirklichung der kommunistischen Ideale, der Moralnormen und der Prinzipien der sozialistischen Lebensweise zu kämpfen, sich aktiv mit Mängeln und negativen Erscheinungen in der Umwelt, mit feindlichen und rückständigen ideologischen Auffassungen auseinanderzusetzen. Die zielstrebige Herausbildung solcher Eigenschaften ist

²¹ Benes (1989), S. 137

²² a.a.O., S. 92

wichtige Grundlage und Konzentrationspunkt der politisch-ideologischen, moralischen, Arbeits – und ästhetischen Erziehung²³

Die „aktive Lebensposition“ ist ein zentraler Begriff der sowjetischen Pädagogik, der in der Fachliteratur stets weiterentwickelt und neu definiert wurde. So beinhaltete die neuere Definition dieses Erziehungsziels auch die moralische Verpflichtung, einen konstruktiven Beitrag zur Lösung von Aufgaben zu leisten, die von der KPdSU an die sowjetische Gesellschaft gestellt wurden.²⁴

Die sowjetische Pädagogik propagierte stets den erziehenden Unterricht. Lehrer sollten in die Persönlichkeit von Schülern eindringen, um sie entsprechend der sozialistischen Gesellschaftslehre nachhaltig zu formen. Diese Beeinflussung sollte sich in Wechselwirkung auf drei Ebenen der Persönlichkeit vollziehen: der intellektuellen, der emotional-volitiven und der aktiv-praktischen. Es sollte eine Akkumulation bedeutsamer Erfahrungen organisiert werden, weil Meinungen und Überzeugungen nach fachlicher Auffassung der Sowjetpädagogik stets durch die praktischen Erfahrungen eines Subjekts gebildet und gefestigt werden. Diese Erfahrungen sollten in der sozialen Umwelt der Schüler gesammelt werden: in der Familie, in den staatlichen Jugendorganisationen, in der Schule und in Arbeitskollektiven. Dabei ging es nicht um die Einbeziehung der tatsächlichen Erfahrungen von Schülern, sondern um kontrollierte „positive“ Erfahrungen, die die kommunistische Ideologie bestätigten und um die Bekämpfung von „negativen“ Erfahrungen, welche die marxistisch-leninistische Weltanschauung nicht stützten und deshalb nicht integrierbar waren.²⁵ Die Persönlichkeitsformung von Schülern bezog sich nicht nur auf die Einheit von Entwicklung, Erziehung und Unterricht, sondern es ging auch um Anleitung zur Selbsterziehung und Umerziehung. Jedoch ist es nie wirklich gelungen, die Theorien „lebendig“ werden zu lassen, denn der Intellekt wurde stets überbetont und die innere Welt der Kinder blieb weitgehend unberührt.

²³ Benes (1989), S. 45

²⁴ a.a.O., S. 46

²⁵ a.a.O., S. 61

Kinder und Jugendliche wurden nicht als individuelle Persönlichkeiten betrachtet. Nach dem Menschenbild der Sowjetpädagogik war die Persönlichkeit ein Produkt der sozialen Umwelt. Es herrschte die Auffassung, dass Menschen absolut formbar seien. Wenn gewährleistet ist, dass junge Menschen die ideologisch richtigen sozialen Verbindungen eingehen und gesellschaftlich aktiv werden (z.B. in staatlichen Jugendorganisationen), würde ihr Verhalten dahingehend determiniert, dass sie ideologisch erwünschte Eigenschaften entwickeln. Kinder und Jugendliche waren Objekte der sozialistischen Erziehung, gleichzeitig aber auch Subjekte in sozialen Beziehungen, welche die Entwicklung der ideologisch erwünschten Verhaltensmuster und Überzeugungen stimulieren sollten. Das Wesen einer Persönlichkeit wurde nicht aus sich selbst erklärt, sondern aus dem sozialen Kontext der sowjetischen Gesellschaft.²⁶ – Der Staat ist alles und der einzelne Mensch zählt wenig. Diese Norm hält sich bis heute in der russischen Gesellschaft.²⁷

Neben den Normen und Werten der marxistisch-leninistischen Weltanschauung, prägte auch die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Schüler und Lehrer begegneten sich nicht als Partner bei dem Projekt der Vermittlung von schulischem Wissen und Erfahrung. In der sowjetischen Pädagogik galt die Person des Lehrers als didaktisch geschulter Spezialist, der in erster Linie die richtige ideologische Weltanschauung der marxistisch-leninistischen Gesellschaftslehre propagierte. Schüler und Lehrer begegneten sich in ihren festgelegten Rollen als Funktionsträger. Die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern beinhaltete nicht die Klärung von Beziehungen. Ein echter Dialog würde voraussetzen, dass Lehrer Schülern helfen, Orientierung in der Welt zu finden. Eine fertige Weltanschauung lässt dafür keinen Raum.²⁸

„Ob in der sowjetischen Schule über die staatstragende Ideologie diskutiert werden kann, muss bezweifelt werden. Denn beide Seiten, der Lehrer und der Schüler, haben in gewissem Sinne nichts zu sagen; sie sind nicht befugt, die

²⁶ Benes (1989), S. 107 f

²⁷ vgl. Kap. 2.2, S. 17

²⁸ Benes (1989), S. 155

Weltanschauung eigenständig zu interpretieren oder zu ändern. Mehr als pseudodialogische Kommunikation kann in diesem Falle nicht entstehen, und ein Pseudodialog ist immer ein Rollenverhalten, denn sein Ausgang ist nicht offen. Und als solcher dürfte er kaum erziehungswirksam sein.²⁹

Das festgelegte Rollenverständnis von Schülern und Lehrern führte dazu, dass Kinder und Jugendliche bestrebt waren, sich den Erwartungen anzupassen. Sie hielten sich mit echten Fragen und Meinungsäußerungen zurück und blieben damit allein. Denn auch der partnerschaftliche Umgang der Schüler untereinander war eher unerwünscht. Vorsagen oder abschreiben lassen wurde streng bestraft. Kollektive Lösungssuchen wurden nicht gefördert. Die Lerntätigkeit von Schülern war vielmehr ein individualisierter Prozess des intellektuellen Kenntniserwerbs.

2.2 Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Russland heute

Massive wirtschaftliche Probleme und tiefgreifende ethnische Konflikte führten zum Zusammenbruch der Sowjetunion. Am 05.09.1991 erklärte der Volksdeputiertenkongress das Ende der UdSSR. Der Sozialismus war gescheitert. Es bildete sich ein Bund unabhängiger Republiken mit neuen Staatsführungen als Russische Föderation. Dieser Staatenbund besteht aus 89 Föderationssubjekten mit über hundert Völkern, unter denen drei Weltreligionen vertreten sind.³⁰

Seitdem sind noch keine stabilen Strukturen im neuen Staatsgefüge und in der russischen Gesellschaft entstanden. Gegenüber den westlichen Ländern zeigt sich die russische Staatsführung um den Aufbau von Demokratie bemüht. Doch sind seit den 1990er Jahren, Rückschritte zu vertikalen Machtstrukturen mit Konzentration auf die Staatsführung im Kreml klar zu erkennen. Hatte sich z.B. die Justiz in den 1990er Jahren ein Stück Unabhängigkeit von der Regierung erkämpft, so wird sie heute wieder als Ausführungsorgan des Kremls wahrgenommen. Politische Parteien können nur dann Parlamentssitze in der Duma einnehmen, wenn sie von der

²⁹ Benes (1989), S. 156

³⁰ Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 13 + 175

Regierung zugelassen sind. Die 1990 in Kraft getretene Pressefreiheit wurde wieder eingeschränkt. Mit dem Streben nach demokratischen Reformen, wirtschaftlicher und politischer Stabilität begründet die Regierung die zunehmende Zentralisierung von Macht im Kreml.

Die wirtschaftliche Situation in Russland ist gekennzeichnet von einer extrem ungleichmäßigen Verteilung von Kapital und Besitz. Russland gehört zu den Erdöl exportierenden Ländern. Doch der neue Reichtum konzentriert sich auf die Hauptstadt Moskau und einige weitere Großstädte. In den ländlichen Gebieten kämpfen die meisten Menschen mit Armut und Gesundheitsproblemen. Die Zahl der HIV-Infizierten in der Russischen Föderation schätzen die Vereinten Nationen heute auf ca. eine Million. Schlechte Hygiene und unzureichende Ernährung, so wie weit verbreiteter Alkoholismus bedingen die Ausbreitung von Tuberkulose und Cholera. Die Regierung kümmert sich nicht um die Gesundheit der Bevölkerung. Sie ist mit anderen Problemen beschäftigt, wie z.B. der Bekämpfung des internationalen Terrorismus.³¹ – Der Transformationsprozess der ehemaligen Sowjetunion in einen demokratischen Rechtsstaat erweist sich als schwer und langwierig. Nur ein kleiner Teil der russischen Bevölkerung profitiert durch mehr Möglichkeiten der Lebensgestaltung und größere Bewegungsfreiheit. Es sind die Menschen, die westlich orientiert sind und Verbindungen zu westlichen Ländern haben. Die meisten Russen zählen dabei nicht zu den Gewinnern:

„Im Ergebnis ist für die Mehrheit der Bevölkerung nicht *mehr*, sondern *weniger* Freiheit das Ergebnis der Liberalisierung, wenn man die Notwendigkeit, sich den Lebensunterhalt im Ausland mit Hilfsarbeiten, unterbezahlten Jobs und auf der Straße angebotenen Diensten der unterschiedlichsten Art zusammenzubetteln, nicht als Freiheitsgewinn bezeichnen möchte.“³²

Die Größe und Vielfalt der Russischen Föderation erklärt die extrem unterschiedlichen Erscheinungen und Entwicklungen im Lebensalltag der russischen Bevölkerung. Sozialwissenschaftler stellten fest, dass vor allem in Moskau, wo rund neun Millionen Menschen leben, aber auch in ein paar

³¹ Ullrich / Berie´, Hrsg. (2005), S. 12 f

³² Ehlers (2005), S. 19

anderen Großstädten, eine Form von Mittelschicht entstanden ist, zu der nur ca. zehn Prozent der Gesamtbevölkerung gehören. Die Mittelschicht ist gekennzeichnet durch anspruchsvolle Arbeitsplätze in Konzernzentralen, Banken, Vertretungen ausländischer Firmen und russischen Kleinunternehmen. Viele Arbeitnehmer nutzen die Möglichkeit, durch Nebenjobs ihr Gehalt aufzubessern. Zu dieser neuen Mittelschicht gehören auch Familien mit Kindern, die über angemessene Einkommen, gute Ausbildungsmöglichkeiten und einen gewissen Lebensstandard verfügen. Von rund 700 Privatschulen, die es inzwischen in Russland gibt, befinden sich 200 in Moskau.

Das russische Kleinunternehmertum wird unterstützt von ausländischen Investoren, z.B. der Europäischen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung. Offiziell bietet die russische Regierung ebenfalls finanzielle Starthilfen an, zu denen Kleinunternehmer jedoch selten Zugang finden. Bedroht wird das Kleinunternehmertum von Schutzgeldbanden, die als Halbstarke in Lederjacken beschrieben werden. Vor allem private Sicherheitsdienste kämpfen gegen diese Form organisierter Kriminalität. Denn viele Beamte sind nach wie vor unberechenbar und käuflich. Sie haben kein Problem damit, gegen Rechtsprinzipien zu handeln. Unter den schlecht bezahlten Polizisten finden sich schwarze Schafe, die mit Schutzgeldbanden unter einer Decke stecken oder als Nebenverdienst Tribut eintreiben.

Bei den Behörden herrscht die gleiche Einstellung wie zu sowjetischen Zeiten: „Kommen Sie morgen wieder. Heute nicht.“ In der Bevölkerung herrscht immer noch ein begründetes, tiefes Misstrauen gegenüber den Behörden. Eltern, die es sich leisten können, schicken ihre Kinder lieber auf private Schulen, weil auch Lehrer an staatlichen Schulen mitunter nach willkürlichen Maßstäben handeln. Betroffene Kinder leiden unter Diskriminierung und ungerechter Benotung.

Die Entstehung einer Mittelschicht in Russland ist eine positive Entwicklung, weil die Mittelschicht eine wertvolle Stütze für jeden demokratischen Staat

darstellt, solange sie die Mehrheit der Bevölkerung repräsentiert und stabil ist. Leider kann von Stabilität in der aufstrebenden russischen Mittelschicht keine Rede sein, denn sie tritt in der breiten Öffentlichkeit kaum in Erscheinung und ihre Bedürfnisse gehören nicht zur Tagesordnung von Kabinettsitzungen. Russische Kleinunternehmer werden vom Staat eher behindert als gefördert. Hochqualifizierte Wissenschaftler und Ärzte sind unterbezahlt und werden in die postsowjetische Haltlosigkeit entlassen.³³

Die Generation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde mit ihrem Erleben des Zusammenbruchs der Sowjetunion und den daraus resultierenden politischen und wirtschaftlichen Veränderungen allein gelassen. Eltern und Lehrer wurden für sie zu orientierungslosen Versagern und verloren ihre Autorität. Die junge Generation erlebte, wie die Mächtigen moralische Reden hielten und sich durch unsaubere Geschäftspraktiken im Rahmen der Privatisierung von Staatsbetrieben bereicherten. Eine russische Jugendliche kommentierte gegenüber westlichen Journalisten dieses Erleben folgendermaßen:

„Demokratie in unserem Banditenstaat ist doch, wenn die Menge einen Idioten wählt, der von langer Hand aufgestellt wurde.“³⁴

Viele Jugendliche haben durch ihr Erleben eine zynische Lebenseinstellung entwickelt. Sie passen sich pragmatisch an und tolerieren kriminelle Handlungen, um persönliche Erfolge zu erzielen. In den Schulen mangelt es an Vermittlung von demokratischem Rechtsverständnis und der Funktionsweise von rechtsstaatlichen Institutionen. Deshalb fehlt vielen jungen Russen eine ausgeprägte Rechtsauffassung. Sie verbinden Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit nur mit ihrer Familie, die in der Orientierungslosigkeit oft der einzige Hort zu sein scheint, der noch Halt und Sicherheit bietet. Doch viele junge Menschen müssen erleben, dass auch die Familie nicht trägt. In Russland wird jede zweite Ehe geschieden. Alleinerziehende Mütter gehören meistens zur Gesellschaftsschicht der neuen Armen. Ein Drittel der russischen Bevölkerung, das sind ca. 50

³³ Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 137 – 142

³⁴ a.a.O., S. 145

Millionen Menschen, leben unterhalb des Existenzminimums. Viele kinderreiche Familien gehören ebenfalls zur Armenschicht. – Ein russischer Soziologe, der für ein Moskauer Meinungsforschungsinstitut arbeitet, bezeichnet die russische Jugend als extrem zersplittert:

„Wir haben noch keine soziale Differenzierung, sondern nur eine Atomisierung der Jugend. Schon zwei, drei Jahre Altersunterschied trennen die einzelnen Gruppen. Das Alte wird zerstört, aber etwas Neues, das tragfähig genug wäre, ist noch nicht entstanden.“³⁵

Soziologen sind sich einig darüber, dass es der russischen Gesellschaft an konstruktiven Jugendorganisationen und anerkannten Führungspersönlichkeiten mangelt. Junge Russen haben keine verbindenden Ziele und außer einer patriotischen Solidarität, finden sie kein Gemeinschaftsgefühl. Es fehlt ihnen die Kraft zur gemeinsamen Aktion. Dafür blüht die Subkultur, die in immer neue Untergruppen nach westlichem Vorbild zerfällt: Raver feiern mit Speed und Amphetaminen halb legal in verlassenen Pionierlagern außerhalb der Stadt. – Skateboarder und Inlineskater konkurrieren um die besten Trainingsplätze rund um übrig gebliebene sozialistische Monumente. – Rapper und Skinheads liefern sich Kämpfe. Bei den Skinheads ersetzt der Fremdenhass die frühere sowjetische Ideologie „Wir gegen die anderen.“ Faschismus und nationalsozialistische Ideen prägen ihre Wertvorstellungen. – Die Gangs sind eine Schlägerkultur nach territorialem Prinzip. Wer nicht zu Haus und Hof gehört wird verprügelt. Holzlatten und Fahrradketten werden als Waffen umfunktioniert.³⁶

Die russische Regierung interessiert sich nicht für die Probleme der Jugend. Das Ministerium für Jugend wurde in den 1990er Jahren geschlossen. Die Viermillionenstadt St. Petersburg leistet sich gerade mal drei Sozialarbeiter, die für die Betreuung der gewaltbereiten Jugendszene zuständig sind. Im Allgemeinen fehlen öffentliche Gelder und das Verständnis für die Notwendigkeit fundierter Jugendarbeit.

³⁵ Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 145

³⁶ a.a.O., S. 145 ff

„Die Gefahr für die Gesellschaft liegt nicht in sozialem Aufruhr, sondern in der Gewöhnung an Gewalt und an das Versagen der Polizei.“³⁷

Gewalt ist nicht nur in der subkulturellen Jugendszene vorherrschend. Die Armee ist für die russische Gesellschaft eine Schule der Gewalt und Unterdrückung. Ungefähr siebzig Prozent der Polizeibeamten haben im Tschetschenienkrieg gedient. Gewalt wird von vielen als Verhörmethode oder Problemlösung eingesetzt. Jeder vierte Russe gibt an, physische Übergriffe durch Polizisten erlitten zu haben. – Rechtsstreitigkeiten werden in Russland häufig durch Auftragsmorde gelöst. Kriminalexperten in Moskau schätzen, dass jährlich 500 bis 700 Menschen aufgrund von geschäftlichen oder kriminellen Auseinandersetzungen umgebracht werden.

Viele junge Männer wollen nach dem Abitur unbedingt studieren, um dem zweijährigen Wehrdienst zu entgehen. Denn im ersten Dienstjahr sind Rekruten zur Demütigung und Folter freigegeben. Rekruten des zweiten Dienstjahres übernehmen die Rolle der Peiniger. Zu den Foltermethoden gehören u. a. Schläge mit den Stiefeln auf die Brust, mit dem Gürtel oder der Gürtelschnalle auf die Schienbeine, mit dem Hocker auf den Kopf oder Stockschläge auf die Nierengegend. Rekruten werden gezwungen sich über das untere Kasernenbett zu hängen, auf dem mitunter ein Dolch aufgestellt wird. Fällt der Rekrut herunter, wird er verprügelt. Wird der Rekrut durch einen Dolch verletzt oder getötet, lautet das Untersuchungsergebnis des Vorfalls „unvorsichtiger Umgang mit Waffen“. Erzwungene demütigende Handlungen gehören ebenfalls zum Folterrepertoire der Dienstälteren. Rekruten im ersten Dienstjahr werden von den Älteren um Geld erpresst, denn nicht immer reichen die Essensrationen für alle Rekruten aus. Auf diese Weise wird die Verpflegung selbst organisiert.

Offiziere tolerieren dieses Disziplinierungssystem und sind in vielen Kasernen die meiste Zeit abwesend, um einem Zweitjob nachzugehen. „Der Staat gibt vor uns zu bezahlen, und wir geben vor, ihm zu dienen.“ So lautet der

³⁷ Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 147

allgemeine Kommentar, um dieses Verhalten zu rechtfertigen. Die Bezeichnung für die informelle Hierarchie unter den Rekruten lautet „Großväterherrschaft“. Die einzige Reaktion des Verteidigungsministeriums auf diese Missstände besteht darin, auf der Bezeichnung „vorschriftswidrige Beziehungen“ zu beharren. Im Jahr 2003 verzeichneten die russischen Truppen 674 Tote außerhalb von Kriegshandlungen. Die russische Menschenrechtsorganisation der „Soldatenmütter“, die sich für die Rechte der Rekruten einsetzt, schätzt die tatsächliche Zahl auf das Dreifache. Die wahren Ursachen für den Tod von Rekruten werden in offiziellen Untersuchungsberichten i. d. R. vertuscht. Es ist die Rede von dubiosen Erkrankungen und man spricht vom „Kasernentod für das Vaterland“. – Viele junge Männer begehen Selbstmord unter dem Druck dieser Gewaltstrukturen.

Kommen Studium oder Untauglichkeit nicht in Frage, um dem Wehrdienst zu entgehen, so bleibt für junge Männer aus wohlhabenden Familien die Möglichkeit des Freikaufs. In einer Regionshauptstadt kann das um die 5000 Dollar kosten. Für 1500 Dollar können Eltern erreichen, dass ihr Sohn nicht nach Tschetschenien zum Militäreinsatz geschickt wird. Wie bei russischen Behörden, herrscht auch beim Militär Korruption.³⁸

Männer, die aus dem Militärdienst ins Zivilleben zurückkehren, übertragen das Modell der Gewaltherrschaft auf ihre Familien. Man schätzt, dass jährlich ca. 14 000 Frauen aufgrund von häuslicher Gewalt sterben. In vielen russischen Familien wird Gewalt von einer Generation auf die nächste übertragen. Alkoholkonsum spielt dabei eine wichtige Rolle. Jährlich werden zwei Millionen Kinder Opfer verschiedener Formen von häuslicher Gewalt. Prügel, Essensentzug und Hausverbot gehören zu den Bestrafungsmethoden fast jeder zweiten Familie. Seit 1996 hat sich die Zahl der Eltern, denen das Sorgerecht für ihre Kinder entzogen wurde, vervierfacht. Die Eltern haben meist nur eine geringe Bildung und stehen seit dem Ende der Sowjetunion vor dem Nichts. Im Jahr sterben ca. 2000 Kinder infolge von häuslicher

³⁸ Ullrich / Berie', Hrsg., S. 151 – 156

Gewalt und ca. 50 000 laufen von zu Hause weg. Ein großer Teil von ihnen lebt als Straßenkinder in den Großstädten und hält sich mit Betteln, kleinen Aushilfsjobs oder Diebstählen über Wasser. Allein in Moskau sind es mehrere Zehntausend. Einige der Kinder haben nur ein oder zwei Jahre eine Dorfschule besucht. Aufgrund ihrer Sozialisationsbedingungen neigen viele Kinder und Teenager selbst zu Brutalität oder zu Aggressionen gegen sich selbst. Ihre Arme sind voller Narben und Wunden, weil sie sich die Haut aufritzen.

Wieder sind es ausländische Hilfsorganisationen, die aktiv werden. In Moskau arbeitet die belgische Sektion der „Ärzte ohne Grenzen“. Psychologenteams sprechen mit den Kindern auf der Straße und hören ihnen zu. Sie geben ihnen Tipps, wo sie Essensausgaben und Kleiderkammern finden können. Wenn es möglich ist, sind die Teams den Kindern bei der Rückkehr nach Hause behilflich. Eine Mitarbeiterin sagt über die russische Regierung:³⁹

„Der Staat, der bei uns eine so große und schreckliche Maschine ist, hilft ihnen nicht. Er sieht das Kind noch immer als Objekt an, das ihm gehört, und nicht als Persönlichkeit.“⁴⁰

Der Staat schiebt seine soziale Verantwortung auf die Polizei ab. Polizisten sollen die Kinder einfangen und in Heime oder in ihre desolaten Familien zurückbringen.

Kinder und Jugendliche in Russland kennen keine stabilen Lebensverhältnisse in einem sicheren Sozialstaat. Die Mehrheit von ihnen lebt in einer Atmosphäre von Gewalt, Korruption und Hoffnungslosigkeit. Sie leiden unter großer Armut, mangelnden Ausbildungsmöglichkeiten und blicken in eine ungewisse Zukunft.

³⁹ Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 157

⁴⁰ a.a.O., S. 158

2.3 Unterschiede zur Erziehungspraxis in westlichen Ländern

Ein gravierender Unterschied in der russischen Erziehungspraxis und der Erziehung von Kindern in westlichen Ländern besteht in der Bewertung von Individualität. Die Interessen der Gesellschaft bzw. des Staates haben in Russland bis heute Vorrang vor den Interessen des Einzelnen. Kinder sind eher Subjekte der Erziehung, die geformt werden müssen, um später als Erwachsene in der Gesellschaft zu funktionieren. Zu Zeiten der Sowjetunion ging es in der sozialistischen Theorie darum, den idealen „neuen Menschen“ zu formen, dessen persönliches Glück deckungsgleich sein sollte mit den gesellschaftlichen Interessen. Die Zeit des Sozialismus ist vorbei, doch herrschen in Russland wieder zunehmend autoritäre Strukturen. Die Regierung trifft Entscheidungen und gibt die Richtung vor, wie der Staat sich entwickeln soll. Die Bevölkerung hat sich den vorgegebenen Bedingungen anzupassen. Die Probleme der Menschen spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Auch in westlichen Ländern werden Kinder dazu erzogen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Denn niemand lebt auf einer einsamen Insel. Aber die Intension ist eine völlig andere:

„Eine moderne Gesellschaft ist nicht denkbar, ohne dass ihre Bürger gemeinsame Grundlagen des Wissens, der Aufklärung und der sprachlich-kognitiven Verständigung besitzen. Auch eine kulturelle Gemeinsamkeit ist nötig, in der sie sich über ihre öffentlichen Einrichtungen, über bestimmte Lebensregeln, über kulturelle Minima, über Gebrauch und Schutz der Natur und vieles mehr verständigen.“⁴¹

Die Gesellschaft lebt von den Gemeinsamkeiten der Individuen, die ihr angehören. Das Menschenbild beinhaltet, Kinder als Individuen zu betrachten, deren Entwicklung und Entfaltung gefördert und begleitet wird. Im Rahmen der individuellen Sozialisation erwerben Kinder Grundlagen, die sie zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben befähigen. Neben den kulturellen Gemeinsamkeiten erfährt die Individualität eines Menschen Wertschätzung, weil sie als Bereicherung der Gesellschaft betrachtet wird.

⁴¹ Flitner (2000), S. 100

Auch der konkrete Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Alltag gestaltet sich in Russland und in westlichen Ländern sehr verschieden. In Russland wird von Kindern Unterordnung und Disziplin erwartet. Sie sollen sich anpassen und keine Probleme verursachen. Vorherrschend ist in den meisten Familien immer noch ein repressiv-autoritärer Erziehungsstil. Den Kindern werden von den Erwachsenen Verhaltensnormen vorgegeben, die sie zu befolgen haben. Wenn das nicht funktioniert, werden die Normen notfalls auch mit Gewalt durchgesetzt. Ein Zuwiderhandeln wird durch harte Strafen sanktioniert. Eine russische Psychologin von der Hilfsorganisation „Ärzte ohne Grenzen“, die mit Straßenkindern in Russland arbeitet, sagt dazu:

„Wir fangen erst an zu verstehen, dass ein Kind nicht mit Schreien und Schlagen zu erziehen ist.“⁴²

Das Ergebnis einer repressiv-autoritären Erziehung sind i. d. R. Menschen, die gelernt haben in autoritären Strukturen zu funktionieren und nach dem Gesetz des Stärkeren zu leben. Empathie und Gemeinschaftsfähigkeit werden unter diesen Umständen selten oder nur mangelhaft entwickelt.

In westlichen Gesellschaften gilt nach dem heutigen Kenntnisstand der Erziehungswissenschaft ein autoritativer Erziehungsstil als erstrebenswert. Das bedeutet, dass Kinder geführt werden, um sich selbst führen zu können. Diese Führung beinhaltet begründete Strukturen für den Alltag der Kinder und sinnvolle Grenzen. Sie brauchen zunächst Sicherheit, um dann diese Sicherheit verlassen zu können, wenn sie zu nächsten Entwicklungsschritten in der Lage sind. Sicherheit bezieht sich einerseits auf Lebensräume, andererseits brauchen Kinder auch emotionale Sicherheit durch die Bindung an die Bezugsperson(en). Das besondere an der Erziehung ist hier die Berücksichtigung beider Aspekte der Sicherheit: Dem Kind ausreichenden Schutz gewähren, aber auch das Loslassen des Kindes, wenn es sich weiter entwickelt. Loslassen meint auch, Kindern etwas zutrauen und ihre wachsende Selbständigkeit bestärken. Ziel einer gelungenen Erziehung ist

⁴² Ullrich / Berie', Hrsg. (2005), S. 157

die Selbständigkeit des Menschen, ein eigenes Urteilsvermögen und seine innere Unabhängigkeit. Menschen sollen fähig sein, Beziehungen und Bindungen einzugehen und einer Gemeinschaft anzugehören.⁴³

2.4 Anpassungsprobleme von deutschrussischen und russischen Jugendlichen in Deutschland

Inzwischen leben vier Millionen Aussiedler aus osteuropäischen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Viele von ihnen kommen aus Staaten der Russischen Föderation. Aussiedler sind Deutsche im Sinne des Grundgesetzes (Art. 116) und haben nach dem Bundesvertriebenengesetz ein Recht darauf, in der Bundesrepublik aufgenommen zu werden. Mit diesem Rechtsstatus sind jedoch Aufnahmebedingungen verbunden, die im Bundesvertriebenengesetz genauer definiert sind: Bekenntnis zu deutscher Volkszugehörigkeit in den Heimatländern durch Abstammung, Sprache, Erziehung und Kultur. – Ein Instrument zur Feststellung, ob diese Bedingungen erfüllt sind, ist der Sprachtest. Das Beherrschen der deutschen Sprache gilt als wichtigstes Kriterium für eine erfolgreiche Integration. Dieser Sprachtest wird seit 1996 bereits in den Herkunftsländern durchgeführt, im Rahmen der Antragstellung auf den Status „Spätaussiedler“. Von dieser Regelung ausgenommen sind Familienangehörige, die selbst nicht diesen Status erwerben möchten. Bei Nichtbestehen des Sprachtests kann der Betreffende nicht als Spätaussiedler in Deutschland aufgenommen werden. Ausnahmen sind besondere Härtefälle, wie z.B. sehr alte Menschen. Die Gründe, warum Russlanddeutsche in die Bundesrepublik übersiedeln, sind sehr vielfältig. Sie hoffen auf eine Verbesserung ihrer materiellen Lebensbedingungen, mehr Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder und eine bessere ärztliche Versorgung. Mitunter geht es auch um die Zusammenführung mit Familienangehörigen, die bereits in Deutschland leben.⁴⁴

⁴³ Flitner (2000), S. 92 ff + 144

⁴⁴ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 13 – 15 + 17

Die meisten deutschrussischen Kinder und Jugendlichen kommen als Familienangehörige nach Deutschland. Sie können sich oft in deutscher Sprache nicht verständigen. Ihre Eltern haben sie i. d. R. nicht in die Entscheidung für die Umsiedlung einbezogen. Viele Kinder und Jugendliche fühlen sich bei der Ankunft in Deutschland zunächst herausgerissen aus ihrer vertrauten Umgebung. Sie vermissen ihre Freunde und die Schule, die sie im Herkunftsland besucht haben. In Russland und Kasachstan, den überwiegenden Herkunftsländern, waren Jugendliche in ihrem Lebensumfeld fest integriert. Aus entwicklungspsychologischer Sicht befinden sie sich in einer Phase des persönlichen Umbruchs. Sie lösen sich vom Elternhaus, orientieren sich mehr am gleichaltrigen Freundeskreis und gehen erste Partnerschaften ein. In ihrer Entwicklung sind sie dabei, sich durch Autonomie und Abgrenzung ein stabiles Selbstbild aufzubauen. Die Umsiedlung erleben die Jugendlichen als Bruch ihrer Lebenswelt. Sie müssen sich zunächst wieder mehr an ihre Eltern binden, um in der fremden Umgebung zurechtzukommen, was sie in ihrer Sozialisation bremst. – Die wirtschaftlichen und sozialen Folgen des Zusammenbruchs der Sowjetunion sind von vielen Jugendlichen noch nicht verarbeitet worden. Ihre Elterngeneration ist durchaus bereit auf Komfort weitgehend zu verzichten, um für ihre Familien eine bessere Zukunft aufzubauen. Jugendliche dagegen wollen teilhaben an der Konsumwelt, die sie durch die Medien kennen. Sie orientieren sich lieber an den von der Werbung proklamierten Statussymbolen ihrer peer group.⁴⁵

Die Jugendlichen sehen sich in Deutschland konfrontiert mit erheblichen kulturellen Unterschieden, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Das Osteuropa-Institut stellte fest, dass ein Drittel der umgesiedelten deutschrussischen Jugendlichen in einer homogen russischen Umgebung aufgewachsen ist. Sie besuchten russische Kindergärten und Schulen. In den Familien wurde hauptsächlich russisch gesprochen und entsprechend der russischen Kultur gelebt. Der Bezug zur deutschen Abstammung ist bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Viele haben auch nur ein

⁴⁵ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 52f + 59

deutschstämmiges Elternteil. Ein Teil der eingewanderten Jugendlichen würde sich selbst als Russen bezeichnen. Andere fühlen sich nirgendwo wirklich zugehörig und betrachten sich als Weltbürger.

In der Bundesrepublik haben die Jugendlichen Anspruch auf einen sechsmonatigen Deutschkurs. Ihre mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache, führt in den hiesigen Schulen häufig zu Rückstufungen um eine – oder auch mehrere Klassen. Sie können an ihre schulischen Leistungen und Erfolge im Herkunftsland nicht anknüpfen. Altersunterschiede von zwei bis drei Jahren im Teenageralter bedingen große Unterschiede in Bezug auf Interessen, Bedürfnisse und soziale Kompetenz. Die Jugendlichen fühlen sich durch die unverschuldete Rückstufung degradiert. Diese Frustration wird verstärkt durch die Kollision zweier sehr verschiedener Schulsysteme. Aus den Ländern der Russischen Föderation kennen die Jugendlichen Frontalunterricht durch autoritäres Lehrpersonal. In deutschen Schulen wird hingegen Wert gelegt auf soziales und kommunikatives Lernen. Die Lernanforderung an die Schüler, die sich aus diesem Kontext ergibt, wird i. d. R. von deutschrussischen Jugendlichen nicht verstanden. Lerninhalte werden in Ländern der Russischen Föderation in erster Linie vermittelt, indem sie durch die Lehrer präsentiert und erklärt werden. Der deutsche Schulunterricht verläuft dagegen vorwiegend diskursiv, d.h. Lerninhalte werden im Gespräch des Klassenverbands mit dem Lehrer entwickelt. Die Schüler werden aktiv an der Entwicklung der Lerninhalte beteiligt, indem sie aus dem Unterrichtsverlauf logische Schlussfolgerungen ziehen. Dieser eigenständige Lernstil, der in hohem Maße Motivation und Selbststeuerung erfordert, ist deutschrussischen Jugendlichen fremd. – Bei der Planung von schulischer und beruflicher Ausbildung ergibt sich oft das gleiche Problem. Jugendliche Aussiedler verhalten sich meist passiv und warten ab, was an sie herangetragen wird. Notwendig wäre aber Eigeninitiative zu entwickeln, und aktiv auf gewünschte Ziele zuzugehen. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit wirkt zusätzlich erschwerend bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Gleichaltrige einheimische Jugendliche verfügen oft über bessere schulische

Qualifikationen, denn russische Zeugnisse werden in Deutschland nicht anerkannt und können i. d. R. nicht einmal gelesen werden.⁴⁶

Deutschrussische Jugendliche sind damit überfordert, die Hintergründe und Ursachen ihrer Frustration zu reflektieren. Sie kämpfen mit Sprachbarrieren und fühlen sich allein gelassen. Sie haben den Eindruck, dass deutsche Lehrer durchsetzungsschwach sind und zu wenig Anleitung geben, was und wie gelernt werden soll. Irritiert sind die Jugendlichen nicht nur von dem befremdlichen Verhalten der Lehrer. In deutschen Schulen gilt die Norm, Regeln und Gesetze einzuhalten. In Russland kann man oft nur zurechtkommen, wenn man Regeln und Gesetze geschickt umgeht. Wer das nicht schafft, bleibt auf der Strecke. Ein gravierender Unterschied besteht auch in der Bewertung von Aussehen und Intelligenz. Wer es in Russland schafft, durch Auftreten und äußere Erscheinung andere einzuschüchtern, gehört zu den Gewinnern. Die lernwilligen, intelligenten Jugendlichen sind dort die Verlierer. Deshalb glauben manche junge Aussiedler, dass die Welt in Deutschland genauso funktioniert. Sie betreiben Fitnesstraining und arbeiten an ihrem Körperbau und glauben, dass damit ihre Zukunftschancen gesichert seien. – Durch diese kulturellen Unterschiede eröffnet sich ein unüberschaubares Konfliktfeld für russische und deutschrussische Jugendliche.⁴⁷

Im Unterschied zu anderen Migranten haben viele junge Russlanddeutsche ein besonderes Problem mit ihrem ethnischen Status. In den Herkunftsländern der Russischen Föderation waren sie vielerorts „Deutsche“, die allgemein verhasst waren. Die Erinnerung an den zweiten Weltkrieg wurde vor allem durch Filme in der Sowjetunion stets wach gehalten. Der deutschstämmigen Bevölkerung wurde unterstellt, dass sie die deutschen Kriegsgegner durch Spionage unterstützt hätten. Bereits Kinder wurden als Faschisten beschimpft. Eine junge Frau erinnert sich:

⁴⁶ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 18 + 60f

⁴⁷ a.a.O., S. 61 + 67

„Einmal brachte ich Zuckerbrötchen mit zur Schule und teilte sie. Meine Lehrerin nahm ihr Brötchen nicht an, sie schmiss es wie etwas Ekliges auf den Boden und trat darauf – ich werde ihren Blick dabei nie vergessen. Ich empfand es damals als verletzend, aber begriff nicht, warum sie so handelte.“⁴⁸

In Deutschland erfahren viele russlanddeutsche Jugendliche ebenfalls Ablehnung. Sie werden abfällig „Aussiedler“ und „Russen“ genannt. Ihrem geschichtlichen Hintergrund begegnet man mit Desinteresse. In den vergangenen Jahren kam es vor allem in Ostdeutschland auch zu tätlichen Übergriffen gegen russischsprachige Jugendliche.⁴⁹ – Nicht immer verlaufen die Kontakte so problematisch. Es gibt auf beiden Seiten viele Vorurteile, die aber durchaus abgebaut werden können. Wenn russlanddeutsche Jugendliche in Erwartung von Ablehnung eine geschlossene Gruppe bilden und dies durch Kleidung und Verhalten demonstrieren, reagieren einheimische Jugendliche entsprechend. Doch wo es gelingt, in der Schule oder in Freizeitgruppen aufeinander zuzugehen, werden die jungen Russlanddeutschen schnell integriert. Es hat sich bestätigt, dass vor allem die deutsche Sprache ein entscheidender Schlüssel ist, wenn die Integration gelingen soll.

Im Umgang mit den Integrationsproblemen lassen sich bei den eingewanderten Familien zwei Richtungen beobachten: Auf der einen Seite gibt es Familien, deren Integration positiv verläuft. Deutschrussische Eltern sind selbst erfolgreich und können ihren Kindern eine Grundsicherheit bieten, die es ihnen ermöglicht, ihr neues Lebensumfeld nach und nach zu erobern. Diese Eltern sind in der Lage, ihre Kinder zu unterstützen und ihnen Orientierungshilfen zu geben. – Bei einem problematischen Integrationsverlauf haben die Eltern oft ihre eigenen Schwierigkeiten mit dem Neubeginn nicht bewältigt. Trotz qualifizierter Ausbildung und langjähriger Berufserfahrung in Russland, finden sie bei der derzeit angespannten Arbeitsmarktsituation in Deutschland keine Arbeitsstelle. Oder sie sehen sich gezwungen, eine Arbeit anzunehmen, die nicht ihrem beruflichen Niveau

⁴⁸ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 114

⁴⁹ a.a.O., S. 102 f

entspricht. Die betroffenen Familien erleben einen sozialen Abstieg, der schwer zu verkraften ist. Als Reaktion auf diese Probleme ziehen viele Erwachsene sich auf ihre Herkunftsidentität zurück. Sie bleiben unter ihresgleichen und verharren in der Sprache und Kultur ihrer Herkunftsländer. Auf diese Weise verstärken sie die Integrationsprobleme ihrer Kinder. Erhärtet wird die Situation dieser Jugendlichen noch dadurch, dass ihnen Unterstützung und Orientierungshilfen fehlen. In diesen Familien entsteht ein Konglomerat aus Frustration, Trotz und Schuldgefühlen. Enttäuschung und innerer Rückzug sind die Folge. Jugendliche reagieren mit Verweigerung auf schulischer Ebene und bei der Alltagsbewältigung. Diese Gesamtproblematik bietet einen geeigneten Nährboden für deviantes Verhalten und ein Abrutschen in subkulturelle Gruppierungen.⁵⁰

2.5 Mögliche Ursachen hoher Delinquenzbereitschaft deutschrussischer und russischer Jugendlicher

Unter russlanddeutschen und russischen Jugendlichen lassen sich drei Polarisierungen feststellen: Da sind einerseits die Hochmotivierten, die sich durch hohe Anpassungsleistungen auszeichnen. Sie arbeiten engagiert für ihre schulische und berufliche Ausbildung und sehen darin ihre Zukunftsperspektive. Andere wünschen sich für ihre Zukunft Sicherheit und Halt durch Heirat und die Gründung einer eigenen Familie. Mit Mitte zwanzig haben viele von ihnen dieses Ziel erreicht. – Die dritte Polarisierung bildet die Problemgruppe, die durch negative Berichterstattung in den Medien besonders in Erscheinung tritt. Sie werden als gewalttätig und kriminell beschrieben. Der Anteil von deutschrussischen Jugendlichen unter den Strafgefangenen gilt als unverhältnismäßig hoch mit steigender Tendenz. Auch unter den Drogenabhängigen und Drogentoten ist die Zahl der russischsprachigen Jugendlichen steigend.⁵¹ Die negativen Medienberichte fördern Vorurteile und Ablehnung in der deutschen Bevölkerung, worunter dann alle Aussiedlerjugendlichen zu leiden haben. Zu dieser Problematik befragt, berichten zielstrebige junge Russlanddeutsche, dass es ihnen

⁵⁰ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 60f + 52f

⁵¹ a.a.O., S. 53

peinlich ist, mit dieser Problemgruppe in Verbindung gebracht zu werden. Zu den möglichen Ursachen der Probleme befragt, berichten sie, dass viele der schwierigen Jugendlichen bereits in den Herkunftsländern ohne Perspektive und Ziele gelebt haben. Sie sind bestimmt von Antriebslosigkeit und wollen in Deutschland auf Staatskosten ein angenehmeres Leben führen. Sie erleben hier, dass sie noch weniger Zukunftschancen haben als in den Herkunftsländern, was ihre Aggressivität steigert. Sie provozieren in der Öffentlichkeit und demonstrieren, dass sie sich nicht ändern wollen. Sie sind Russen und tun, wozu sie Lust haben.⁵²

Deutsche Träger Sozialer Arbeit, wie z.B. DRK und Caritas, die sich aktiv für die Integration deutschrussischer und russischer Jugendlicher engagieren, blicken hinter die Fassade der nicht integrationswilligen Jugendlichen: Sie haben große Schwierigkeiten, sich schulisch und beruflich zu qualifizieren. Trotz Förderkursen, Beratung und Bewerbungstraining gelingt es den meisten nicht, einen Ausbildungsplatz zu finden. Die Folge ist Entmutigung und Perspektivlosigkeit. Mit der Umsiedlung nach Deutschland haben sie eine enttäuschende und ernüchternde Erfahrung gemacht. Sie werden als Deutsche nicht anerkannt und fühlen, dass sie nicht willkommen sind. Sie leiden unter der Ablehnung und suchen nach Wegen, die Situation zu bewältigen. Einer davon ist, schnell Geld zu verdienen. Geld und materieller Besitz wird zum Ersatz für gesellschaftliche Anerkennung. Einige Jugendliche arbeiten als Hilfsarbeiter, z.B. auf Baustellen. Andere nehmen Jobs an, die am Rande der Legalität liegen, z.B. Vertreter von dubiosen Versicherungen oder sie geraten an Drückerkolonnen bei der Zeitschriftenwerbung. Ein Teil der betroffenen Jugendlichen kommt in Kontakt mit kriminellen Gruppierungen, die Autos knacken oder in den Drogenhandel involviert sind.⁵³

Die kriminologische Anomietheorie bietet in diesem Zusammenhang eine soziologische Erklärung für die Entstehung abweichenden Verhaltens unter

⁵² Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 49

⁵³ a.a.O., S. 55 f

den gefährdeten Jugendlichen. Anomie meint einen Zustand der Norm – und Regellosigkeit. Der französische Philosoph Emile Durkheim prägte Ende des 19. Jahrhunderts diesen Begriff als Folge gesellschaftlichen Umbruchs. Aufgrund der Frühindustrialisierung entstand eine Arbeitsteilung und Funktionsdifferenzierung die bewirkte, dass die Menschen immer weniger Gemeinsamkeiten und Verständigungsmöglichkeiten hatten. Die sozialen Beziehungen wurden zunehmend problematischer und unbefriedigender. Der Mangel an gemeinsamen Zielen, Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln verursachte einen Zustand der Anomie. Abweichendes Verhalten entsteht nach Durkheim durch den Versuch der Anpassung.⁵⁴ – Die Gruppe der gefährdeten deutschrussischen Jugendlichen erlebte einen gesellschaftlichen Umbruch durch die Umsiedlung nach Deutschland. Damit waren alle Regeln und Verbindlichkeiten ihrer alten Lebenswelt aufgehoben. Ihre legitimen Anpassungsversuche in der neuen Lebenswelt sind weitgehend gescheitert, wodurch auch für sie ein Zustand der Anomie entstanden ist. Das Alte gilt nicht mehr und zu dem Neuen haben sie noch keinen Zugang gefunden.

Durkheim stellte in seiner Zeit fest, dass eine moderne Industriegesellschaft strukturell die Gefahr in sich birgt, bei vielen Menschen grenzenlose Bedürfnisse zu wecken. Es stehen aber nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, um diese Bedürfnisse zu befriedigen. Gemeint ist zum einen die Kapazität der Möglichkeiten eines sozialen Umfelds. Andererseits geht es auch um persönliche Grenzen der Individuen in Bezug auf Begabungen, Fähigkeiten und Interessen. Fehlt nun eine sinnvolle Ordnung, die das Ganze ausbalanciert, verbreitet sich in einer Gesellschaft Unsicherheit in Bezug auf moralische Überzeugungen und Handlungsmaxime. Eine mögliche Folge kann abweichendes Verhalten sein. Damit definierte Durkheim Kriminalität als sozialen Tatbestand.⁵⁵ – In Deutschland weckt die Konsum – und Medienwelt bei den Jugendlichen ebenfalls den Wunsch, an allen neuen Errungenschaften teilzuhaben. Da die russischsprachigen Jugendlichen keine Möglichkeiten sehen, durch Ausbildung und Beruf an die nötigen finanziellen

⁵⁴ Lamnek (2001), S. 108 ff

⁵⁵ a.a.O., S. 111 ff

Mittel zu gelangen, suchen sie nach anderen Wegen der Anpassung und Partizipation. Darin liegt die Gefährdung, in die Kriminalität abzugleiten. Betrachtet man das abweichende Verhalten russlanddeutscher Jugendlicher als sozialen Tatbestand, der auch einen soziologischen Aspekt hat, ergibt sich daraus eine soziale Verantwortung für Staat und Gesellschaft.

Die Anomietheorie Durkheims wurde in der Mitte des 20. Jahrhunderts erweitert und differenziert durch den Kriminologen Merton, der zwei bedeutsame Elemente zur Erklärung abweichenden Verhaltens feststellte: einerseits kulturell festgelegte Ziele, Absichten und Interessen, auf der anderen Seite die legitimen Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ziele. Merton kommt zu dem Schluss, dass abweichendes Verhalten provoziert wird, wenn die Zugangsmöglichkeiten zu legitimen Mitteln und Wegen, um die kulturell festgelegten Ziele, Absichten und Interessen zu erreichen, in einer Gesellschaft ungleich verteilt sind. Anomie im Sinne von Merton ist eine Bedingung der sozialen Umgebung und nicht eine Eigenschaft von Personen. Er unterscheidet zwischen Anomie als dem Zustand sozialer Systeme und Anomia als unzureichende gesellschaftliche Integration von Individuen. Wie Durkheim kommt auch Merton zu dem Ergebnis, dass der Versuch der Anpassung an anomische Zustände die Quelle abweichenden Verhaltens ist. – Merton unterscheidet fünf Typen der sozialen Anpassung:⁵⁶ Bei der Anpassung durch *Konformität* werden sowohl die gesellschaftlichen Ziele bejaht, wie auch die institutionalisierten Mittel zur Erreichung dieser Ziele. In diese Gruppe gehören die jugendlichen Aussiedler, die sich erfolgreich integrieren konnten. Anpassung durch *Innovation* bedeutet die Bejahung der gesellschaftlichen Ziele, aber Ablehnung der legitimen Mittel. Diese Haltung bedingt z.B. „white-collar-crime“. *Ritualismus* meint die Ablehnung der gesellschaftlichen Ziele, aber eine Bejahung der legitimen Mittel. Ein Beispiel für Ritualismus wäre ein sparsamer Millionär. Anpassung in negativer Form geschieht durch *Sozialen Rückzug*. Die gesellschaftlichen Ziele werden abgelehnt, wie auch die legitimen Mittel zur Zielerreichung. Zu dieser Gruppe zählen gesellschaftliche Aussteiger und Drogensüchtige.

⁵⁶ Lamnek (2001), S. 114 – 121

Sozialer Rückzug ist eine wesentliche Ursache für die weit verbreitete Drogenabhängigkeit unter russischen und deutschrussischen Jugendlichen.⁵⁷ Abweichendes Verhalten kann auch ein Ausdruck von sozialem Rückzug sein, weil Jugendliche aufgegeben haben, an einer positiven Integration zu arbeiten. Den fünften Typus der sozialen Anpassung definiert Merton als *Rebellion*. Im negativen Sinne gehören in diese Gruppe Terroristen, im positiven Sinne engagieren sich Rebellen als Systemreformer und sind politisch aktiv. – Der theoretische Ansatz von Merton erweitert die soziologische Erklärung für die Delinquenzbereitschaft der schwer integrierbaren russischsprachigen Jugendlichen.

Ein Phänomen, das besondere Aufmerksamkeit hervorruft, ist die ungewöhnlich starke Betonung von männlichen Attributen wie Muskelkraft und körperliches Durchsetzungsvermögen unter den gefährdeten jungen Aussiedlern. Fitnesstraining und Kampfsport sind meist feste Bestandteile ihres Alltags. Zum einen verarbeiten viele Jugendliche auf diesem Weg häufige Frustrationserlebnisse, wie schulischer und beruflicher Misserfolg oder fremdenfeindliche Ausgrenzung. Eine weitere Ursache für die Überbetonung von Männlichkeit liegt in einem deutlichen Orientierungsverlust. Dabei spielen zwei Faktoren eine wichtige Rolle: Sie entstammen einer Welt mit einem konservativ-patriarchalischen Wertesystem, das für Männer die Rolle des Beschützers und Ernährers vorsieht. Jungen werden schon früh dazu angehalten, sich darauf vorzubereiten. Sie sollen körperliche Durchsetzungskraft und Widerstandsfähigkeit entwickeln. Nach diesen Eigenschaften werden sie von den eigenen Leuten beurteilt. Der zweite Faktor, der ihr Verhalten erklärt, ist die autoritäre – bzw. auch repressiv-autoritäre Erziehung durch ihre Eltern. Die Jugendlichen wollen durch die Betonung von Männlichkeit den Rollenvorstellungen ihrer Eltern entsprechen. Doch die russisch geprägte Erziehung ist für deutsche Verhältnisse wenig hilfreich, denn die Jugendlichen lernen nicht, sich auf positive Weise selbst zu behaupten und Eigeninitiative zu entwickeln. Diese Fähigkeiten sind jedoch unerlässlich, um sich in die neue Lebenswelt zu

⁵⁷ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 78 - 81

integrieren. Manche Jugendliche erleben diese unterschiedlichen Anforderungen als Doppelwelten mit widersprüchlichen Regeln. Der Versuch beiden Welten gerecht zu werden, erschwert für sie die Entwicklung einer authentischen Persönlichkeit. Wenn sie die neuen Verhaltensweisen der deutschen Welt übernehmen, erleben sie dies als schmerzhaftes Entfremdung von ihren Eltern.⁵⁸ Folgen sie der russischen Prägung autoritärer Erziehung neigen sie dazu, Probleme und Meinungsverschiedenheiten mit Gewalt zu lösen, was bei den Instanzen sozialer Kontrolle auf wenig Verständnis stößt und bei strafrechtlicher Relevanz entsprechend sanktioniert wird.

3. Theoretische Grundlagen Sozialer Trainingsprogramme

3.1 Die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget

Einer der bedeutendsten Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie und der Erkenntnistheorie ist der Schweizer Psychologe Jean Piaget (1896 – 1980). Seine Theorie der kognitiven Entwicklung des Kindes beschreibt einen systematischen Prozess der Konstruktion von logischen Strukturen, die zur dynamischen Interaktion mit der Umwelt befähigen. Dabei ist das Kind Akteur seiner Entwicklung. Es setzt sich denkend und handelnd mit seiner sozialen und materiellen Umwelt auseinander. Dabei entwickelt es eigene Vorstellungen von der Welt. Piaget veränderte mit seinen Erkenntnissen das entwicklungspsychologische und pädagogische Bild des Kindes. Ein Kind ist nach seiner Theorie kein passives, defizitäres Wesen, das mit Wissen und Erfahrung „gefüttert“ werden muss, um zu einem vollwertigen Menschen zu werden. Jede Altersstufe ist gekennzeichnet von einer eigenen Qualität der Denkfähigkeit, welche die Wahrnehmung und Verarbeitung von Umwelteindrücken bestimmt.⁵⁹

Im Laufe der kognitiven Entwicklung kommt es zu Erfahrungsdiskrepanzen, d.h. zu einem Ungleichgewicht zwischen den Beobachtungen und den intellektuellen Deutungsmustern des Kindes. Ein Ungleichgewicht kann auch

⁵⁸ Archiv der Jugendkulturen, Hrsg. (2003), S. 74

⁵⁹ Tillmann (2000), S.89

zwischen Handlungskompetenzen und den Anforderungen der Umwelt entstehen. Diese Spannungen werden aufgelöst durch assimilative und / oder akkomodative Bewältigung. In diesem Prozess vollzieht sich ein kognitiver Entwicklungsschub. Es werden neue kognitive Strukturen aufgebaut, aber auch die bereits erworbenen Denk – und Problemlösungsmuster transformiert und auf einem höheren, abstrakteren Niveau rekonstruiert.⁶⁰ Piaget führt aus, dass kognitives Verhalten im Gegensatz zu Vorstellungen, Nachahmung oder Spiel, nur dann vorhanden ist, wenn Akkomodation und Assimilation in einem ausgewogenen Gleichgewicht stehen:

„Zwar sind Akkomodation und Assimilation in allen Tätigkeiten gegenwärtig, doch ihr Verhältnis kann variieren, und erst ein mehr oder weniger stabiles (wenn auch stets veränderliches) Gleichgewicht zwischen ihnen charakterisiert einen vollständigen Intelligenzakt.“⁶¹

Den gesamten Entwicklungsprozess, der ein gestörtes Gleichgewicht aufgrund von Erfahrungsdiskrepanzen durch ein neues Gleichgewicht ersetzt, das mit einem erweiterten Realitätsverständnis verbunden ist, bezeichnet Piaget als Äquilibration.

„So erscheint es als sehr wahrscheinlich, dass der Aufbau der Strukturen vor allem das Werk einer Äquilibration ist, welche nicht durch das Gleichgewicht zwischen entgegengesetzten Kräften, sondern durch Selbstregulation definiert ist. Äquilibration besteht also in einer Reihe aktiver Reaktionen des Subjekts auf externe Störungen, die in unterschiedlichem Maße wirksam sein oder antizipiert werden können.“⁶²

Dieser theoretische Ansatz legitimiert die Methoden der konfrontativen Pädagogik, die u.a. in Sozialen Trainingsprogrammen zur Behandlung jugendlicher Straftäter angewandt werden. Durch Konfrontation wird eine Diskrepanz herbeigeführt, die den Probanden herausfordert, seine Denkmuster zu verändern und neu zu strukturieren. Die konfrontative Pädagogik orientiert sich am autoritativen Erziehungsstil.⁶³ Professionelle Trainer begegnen ihren Probanden „zu 80 % einfühlsam, verständnisvoll,

⁶⁰ Tillmann (2000), S. 90 / Piaget (1970), S. 60 ff

⁶¹ Piaget (1970), S. 57

⁶² a.a.O., S. 109

⁶³ vgl. Kap. 2.3, S. 25 f

verzeihend und non-direktiv, aber ihre Haltung wird um 20 % Biss ergänzt, d.h. sie zeigen Konflikt – und Grenzziehungsbereitschaft und sind bereit zu konsequenter Intervention.“⁶⁴

Die Theorie der kognitiven Entwicklung wird in der Fachliteratur i. d. R. als „Vier-Stufen-Modell“ dargestellt, welches die verschiedenen Entwicklungsstadien beschreibt. Piaget selbst spricht von drei Entwicklungsperioden, wobei er die „prä-operationale Stufe“ als Teilperiode des konkreten Operierens einordnet. Die von Piaget bevorzugten Begriffe „Stadien“ oder „Perioden“ zeigen an, dass die Altersstufen fließend sind.⁶⁵

In der *sensomotorischen Periode* ist ein Säugling zunächst auf Reflexe angewiesen und bis zum 7. / 9. Lebensmonat auf den eigenen Körper zentriert. Im Alter von 6 bis 8 Monaten erreicht das Baby die so genannte Objektpermanenz, d.h. ein Gegenstand existiert auch dann noch, wenn das Kind ihn nicht sehen kann. Eine kognitive Repräsentanz des Gegenstandes hat sich entwickelt. Am Ende dieser Periode mit 1 ½ bis 2 Jahren kann das Kind mit seiner sozialen und materiellen Umwelt zielgerichtet interagieren. Es sind Denkschemata entstanden, die sich auf unmittelbar vorhandene Objekte anwenden lassen.

Die *Periode der konkreten Operationen* beginnt mit einer prä-operatorischen Teilperiode im Alter von 1 ½ bis 2 Jahren durch die Bildung semiotischer Prozesse wie Sprache und innere Bilder. In der weiteren Entwicklung wird die Begrenzung auf das unmittelbar Vorhandene überwunden. Das Kind kann symbolische Vorstellungen bilden, die abwesende Dinge oder Ereignisse repräsentieren. Bis zum 7. Lebensjahr ist das Denken von einem egozentrischen Weltbild geprägt. Das prä-operationale Kind geht davon aus, das alle anderen denken und fühlen wie es selbst. Sein Denken basiert außerdem auf der Kontiguität von Zeit und Raum und noch nicht auf

⁶⁴ vgl. Colla / Scholz / Weidner, Hrsg. (2001), S. 9

⁶⁵ Piaget (1970), S. 65 f

logischen Zusammenhängen. Magisches Denken ist ein weiteres Merkmal dieser Altersstufe.

Mit 6 bis 7 Jahren ist die *Periode des konkreten Operierens* erreicht, die bis zum 10. Lebensjahr andauert. Egozentrik und magisches Denken verlieren sich und das Kind wird fähig, erste logische Denkschritte durchzuführen, die jedoch an konkrete Erfahrungen gebunden sind. In Gesprächen kann es die Perspektive anderer übernehmen und Begründungen formulieren. Es ist aber noch nicht in der Lage, abstrahierend über die Realität nachzudenken.

Die *Periode der formalen Operationen* unterteilt Piaget wieder in zwei Teilperioden. In der Altersstufe von 11 – 13 Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit, Aufgaben systematisch zu lösen und hypothetische Überlegungen an den Anfang zu stellen. Operationen ordnen sich in logische Gruppierungen. Ab der zweiten Teilperiode ermöglicht das Niveau des Denkens den Teenagern, die Folgen von Handlungen oder Entscheidungen abzuschätzen. Sie sind ca. ab dem 15. Lebensjahr zunehmend in der Lage, die Meta-Ebene des Denkens zu erreichen und logische Überlegungen in einen übergeordneten Zusammenhang zu stellen. Jugendliche gewinnen die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle zu reflektieren.⁶⁶

Logische Prinzipien bestimmen die kognitive Entwicklung: Erreicht ein Kind die nächste Entwicklungsperiode verfügt es nicht über mehr Wissen, sondern es denkt auf andere Weise. Jede Entwicklungssequenz ist invariant, d.h. sie ist nicht umkehrbar und kann auch nicht übersprungen werden. Eine eigene spezifische Denkorganisation, welche die gesamte Umwelt erfasst, kennzeichnet jede Entwicklungsperiode. Denkfähigkeiten und Problemlösungsmuster gehen in der nächsten Periode nicht verloren, sondern werden integriert. Sie unterliegen jedoch einer hierarchischen Präferenz. Individuen bevorzugen zur Lösung eines Problems stets die Möglichkeiten des höchsten Niveaus.⁶⁷

⁶⁶ Piaget (1970), S. 65 ff + Tillmann (2000), S. 91 - 94

⁶⁷ Tillmann (2000), 95 f

3.2 Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins nach Kohlberg

In den sechziger Jahren schloss der U.S.-amerikanische Entwicklungspsychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) seine Forschungen der Arbeit Piagets an. Er konstituierte sechs Stufen des moralischen Bewusstseins beim Menschen. Kohlberg bringt die Theorie der Moralentwicklung in einen direkten Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklungstheorie. Die Vorbedingung für moralisches Denken ist die Entwicklung der logischen Denkfähigkeit. Umgekehrt besteht die Abhängigkeit nicht. Logisches Denken entwickelt sich unabhängig vom moralischen Bewusstsein eines Individuums.⁶⁸

Die sechs Stufen der Moralentwicklung vollziehen sich in drei Phasen, die das jeweilige Niveau des Selbst in Beziehung zu seiner sozialen Umwelt kennzeichnen. Beim präkonventionellen Individuum bleiben soziale Normen und Erwartungen im Bereich der äußeren Erfahrung. In dieser Phase leben i.d.R. Kinder bis zum 9. Lebensjahr. Das konventionelle Niveau beinhaltet bereits die Internalisierung von sozialen Regeln und die Anerkennung von Autoritäten. Auf diesem Niveau befinden sich die meisten Jugendlichen und Erwachsenen. Die postkonventionelle Ebene wird von einer Minderheit Erwachsener erreicht und ist gekennzeichnet durch ein reflektiertes, selbst gewähltes Wertesystem, das unabhängig vom sozialen Umfeld funktioniert.⁶⁹

Säuglinge und Kleinkinder befinden sich auf der *vormoralischen Ebene*. Regeln werden nicht verstanden. Lustvolles und Interessantes wird als gut, alles was Angst oder Schmerz auslöst, als böse interpretiert. Orientierung findet durch Wollen und Können statt. Verpflichtung ist nicht vorstellbar und kann auch nicht vermittelt werden.

Die *präkonventionelle Phase*, welche die erste und die zweite Stufe beinhaltet, ist geprägt von der Aufnahme kultureller Regeln. Es wird zwischen gut / richtig und böse / falsch unterschieden. Diese Etikettierungen werden aufgrund erlebter Konsequenzen eigener Handlungen des Kindes (z.B.

⁶⁸ vgl. Kohlberg (1995), S.124 f

⁶⁹ a.a.O., S.126 – 139

Belohnung, Bestrafung) zugeordnet. Orientierung erfolgt auch durch externe Autoritäten, die Regeln und Etiketten vermitteln.

Stufe 1: Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Handlungen werden nicht gemessen an ihrer sozialen Bedeutung oder Bewertung. Das Kind erlebt Zuwendung und Vermeidung von Strafe als eigenen Wert. Die Unterordnung gegenüber Autoritätspersonen wird nicht hinterfragt. Das Kind kennt noch keine internalisierte Moralordnung, die sein Handeln bestimmt.

Stufe 2: instrumentell-relativistische Orientierung. Die Metapher „Wie du mir so ich dir“⁷⁰ umschreibt treffend die moralische Orientierung. Eine Handlung wird als richtig empfunden, wenn eigene Bedürfnisse oder auch die anderer befriedigt werden. Zwischenmenschliche Beziehungen werden utilitaristisch gewertet. Fairness, Gegenseitigkeit und Gerechtigkeitssinn sind in Grundzügen vorhanden, werden aber noch pragmatisch gesehen.

Jugendliche Straftäter haben i. d. R. ein präkonventionelles Moralverständnis. Das trifft auch auf delinquente deutschrussische und russische Jugendliche zu. Spezifisch für diese Gruppe ist die Orientierung „am Recht des Stärkeren“. Ein Empfinden für Fairness, Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit ist nicht vorhanden oder nur defizitär ausgeprägt.⁷¹

In der *konventionellen Phase* vollziehen sich die Stufen drei und vier. Im Mittelpunkt stehen Konformität mit der Familie, der Gruppe und der Nation, die als Werte an sich gelten. Diese sind unabhängig von persönlichem Nutzen oder von Konsequenzen. Das Individuum verhält sich loyal gegenüber der gültigen sozialen Ordnung und tritt für sie ein.

Stufe 3: Good-boy bzw. good-girl Orientierung. Das Individuum ist bestrebt, ein Verhalten zu zeigen, das allgemeine Zustimmung findet. Was im sozialen Umfeld als richtig und gut gilt, wird internalisiert.

⁷⁰ vgl. Stimmer (2000), S.438

⁷¹ vgl. Kap. 2.4, S. 29

Stufe 4: Orientierung an Recht und Ordnung. Das moralische Bewusstsein konzentriert sich auf die umfassende Ordnung des sozialen Systems. Gesetze werden eingehalten, und allgemeinen Verpflichtungen wird entsprochen. Autorität wird respektiert. Die soziale Ordnung stellt einen eigenen Wert dar.

Die beiden letzten Stufen werden der *postkonventionellen, autonomen Phase* zugeordnet. Das Individuum bemüht sich um die Definition von Prinzipien und moralischen Werten.

Stufe 5: legalistische oder Sozialvertrags - Orientierung. Es werden individuelle Rechte und Standards anerkannt, die sich in der Gesellschaft bewährt haben und breite Zustimmung finden. Danach wird auch die Richtigkeit einer Handlung beurteilt. Die Relativität persönlicher Wertmaßstäbe und Meinungen ist im Bewusstsein präsent. Kompetenzen zur Konsensfindung mit anderen werden kultiviert. Neben dem legalistischen Standpunkt werden eigene Werte und Meinungen konstituiert. Im Unterschied zu Stufe 4 werden Gesetze nicht rigide vertreten, sondern können auf ihren sozialen Nutzen hin reflektiert werden und erscheinen als veränderbar. Der zwischenmenschliche Umgang basiert auf freien Übereinkünften und Verträgen.

Stufe 6: Orientierung an universellen moralischen Prinzipien. Das moralische Verständnis des Individuums orientiert sich an selbst gewählten ethischen Prinzipien, die allgemein anerkannt, weit verbreitet und beständig sind. Diese Prinzipien sind abstrakt und beziehen sich auf universelle Gerechtigkeit, Gültigkeit der Menschenrechte und Respekt vor der Würde jedes Menschen als eigenständigem Individuum.

Diese Stufen der Moralentwicklung sind, wie in der kognitiven Sozialisationstheorie, hierarchisch und integrativ aufgebaut. Sie sind nicht austauschbar. Will man den Prozess der Weiterentwicklung zur nächst höheren Stufe fördern, so ist es notwendig, dass Individuum mit 'echten' Moralkonflikten und Problemsituationen zu konfrontieren. Die Stufe moralischer Entwicklung, die

sich der bereits erreichten anschließt, muss dem Subjekt präsentiert werden, um einen weiteren Sozialisationschritt zu stimulieren.⁷²

3.3 Lernen am Modell nach Bandura

Die Lerntheorie beinhaltet im Wesentlichen zwei Konzepte, die das Erlernen von kognitiven, kommunikativen und interaktiven Kompetenzen des Menschen im Rahmen seiner Sozialisation beschreiben: Instrumentelles Lernen und Lernen am Modell. Während das Instrumentelle Lernen mit positiven und negativen Verhaltensverstärkern (Belohnung und Bestrafung) arbeitet, geht es beim Lernen am Modell um Nachahmung anderer Menschen. Der U.S.-amerikanische Psychologe und Wissenschaftler Albert Bandura (geb. 1925) gilt als Begründer der sozialen Lerntheorie⁷³, die er – beeinflusst durch den Behaviorismus – entwickelte. Er gliederte das sozial-kognitive Lernen in vier Phasen, welche die Eigenleistung des Lernenden in diesem Prozess skizzieren. Die Voraussetzungen für das Modellernen ist die Anwesenheit von mindestens zwei Menschen, dem Beobachter und dem Modell. In der ersten Phase wird der Lernprozess aktiviert, indem der Beobachter auf das Modell aufmerksam wird. In der zweiten Phase wird die Beobachtung in eigene Vorstellungsbilder übersetzt und im Gedächtnis gespeichert. Die dritte Phase beinhaltet die Transformation der eigenen Vorstellung von dem beobachteten Verhalten in eigene Verhaltensformen, die dann im Alltag geübt werden. Das Lernen wird in der vierten Phase durch Motivation gefördert. Beobachtetes Verhalten wird vor allem dann übernommen, wenn der Lernende feststellt, dass das Verhalten für das Modell von Vorteil ist.⁷⁴

Das Modellernen ist ein wichtiger Aspekt, wie jugendliche Straftäter ihr deviantes Verhalten erworben haben. Jugendliche orientieren sich an Peergroups. Modelle sind die Anführer und durchsetzungsstarken Mitglieder solcher Gruppen. Die Peergroup delinquenter Jugendlicher bewegt sich meist in einer Subkultur am Rande der Gesellschaft. Das trifft auch auf straffällige deutschrussische und

⁷² Kohlberg/ Turiel (1978), S.20 / Stimmer (2000), S.438

⁷³ Brockhaus DVD (2001)

⁷⁴ Tillmann (2000), S. 81 ff

russische Jugendliche zu. Der Kriminologe Cohen (1957) beschreibt Subkultur als kollektive Reaktion auf Anpassungsprobleme, die aus einer gesellschaftlichen Chancenungleichheit entstehen. Die Ursachen sind z.B. Sozialisationsdefizite wie nicht ausreichende sprachliche Kompetenz, mangelnde Selbständigkeit, geringe Frustrationstoleranz, fehlende Zielstrebigkeit und / oder Probleme, die sich aufgrund von Migration ergeben.⁷⁵ Die Jugendlichen schaffen es nicht, die normativen, gesellschaftlichen Ziele auf legitimen Weg zu erreichen. Die Gesellschaft bietet ihnen keine ausreichenden oder befriedigenden Lösungen an. Subkulturen sind eine Möglichkeit der Kompensation, weil die Jugendlichen deren Zielen und Anforderungen entsprechen können. Subkulturen verleihen ihren Mitgliedern Status. Sie rechtfertigen Feindseligkeit und Aggression gegenüber gesellschaftlichen Institutionen und deren Repräsentanten. Subkulturen vermindern Angst und Schuldgefühle, weil alle Mitglieder als Bezugsgruppe herangezogen werden können.⁷⁶ – Die Kriminologen Wolfgang und Ferracuti (1967) entwickelten die Hypothese von der Subkultur der Gewalt, um die Aggressivität vieler Jugendlicher zu erklären. Physische Aggression ist in der Subkultur normativ verankert, deshalb haben die Täter auch keine Schuldgefühle. Gewalt erscheint als Teil des Lebensstils und als eine legitimierte Problemlösungsstrategie. Diese Hypothese bietet, neben der kulturellen Prägung durch repressiv-autoritäre Erziehung, eine gruppenspezifische Erklärung für die hohe Gewaltbereitschaft unter delinquenten deutschrussischen und russischen Jugendlichen.⁷⁷

Im Sozialen Training wird durch Modellernen pro-soziales Verhalten internalisiert. Trainerin oder Trainer bauen mit dem Probanden eine zuverlässige, vertrauensvolle und belastbare Arbeitsbeziehung auf. Dabei werden sie zu Modellen für pro-soziale Lerninhalte. Der Aufbau des Sozialen Gruppentrainings ermöglicht, dass die Teilnehmer miteinander und voneinander lernen. Auf diese Weise wird die Peergroup-Orientierung von Jugendlichen positiv genutzt. Das Gruppentraining wird i. d. R. von zwei Trainer/Innen geleitet, die ebenfalls

⁷⁵ vgl. Kap. 2.4, S. 28 f

⁷⁶ Lamnek (2001), S. 154 ff

⁷⁷ a.a.O., S. 182 ff

tragfähige Arbeitsbeziehungen zu den einzelnen Probanden aufbauen und als Modelle für pro-soziales Verhalten fungieren.

3.4 Theorie des differentiellen Lernens in der Interaktion nach Sutherland

In Ergänzung zur erziehungswissenschaftlich orientierten Lerntheorie bietet die kriminologische Theorie des differentiellen Lernens eine soziologische Erklärung für abweichendes Verhalten. Die Theorie basiert auf lerntheoretischen Grundannahmen und geht aus der Chicagoer Schule hervor. Die Chicagoer Schule entstand durch die Soziologie-Fakultät der Universität Chicago / USA. In den 1920er und 1930er Jahren wurden dort viele grundlegenden Theorien der kriminologischen Forschung konstituiert.

Edwin H. Sutherland kam mit seiner Theorie des differentiellen Lernens zu dem Ergebnis, dass Delinquenz genauso erworben wird, wie normatives Verhalten. Delinquente Verhaltensmuster und Einstellungen, sowie Techniken zur Durchführung von Straftaten werden ebenfalls durch Interaktion und Kommunikation in zwischenmenschlichen Beziehungen erlernt. Entscheidend für das Auftreten von Delinquenz ist die Häufigkeit, die Dauer und Intensität begünstigender Sozialkontakte im Verhältnis zu solchen Beziehungen, die pro-soziales, normatives Verhalten fördern.⁷⁸

Das Soziale Training schafft ein Gegengewicht zu den meist negativen Sozialkontakten der Probanden, weil sie u.a. ermutigt und angeleitet werden, an ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung zu arbeiten und sich Freizeitgruppen anzuschließen, die ihren Interessen entsprechen (z.B. Sportvereine). Auf diese Weise entstehen neue pro-soziale Beziehungen und die Lernerfolge des Sozialen Trainings werden gefestigt.

⁷⁸ Lamnek (1997), S. 21 f

4. Konzepte Sozialer Trainingsprogramme als Chance sozial-kognitiven Lernens

4.1 Entstehung und konzeptionelle Entwicklung des Sozialen Trainings

Soziologische Studien haben ergeben, dass die vielfältigen Sozialisationsaufgaben und Anforderungen der Adoleszenz von vielen Jugendlichen nicht problemlos bewältigt werden. Zentrale Themen dieser Entwicklungsstufe sind Autonomie und Abgrenzung. Praktisch bedeutet das für die Jugendlichen, die Vorbereitung und Planung der beruflichen Laufbahn, Loslösung vom Elternhaus und Aufbau reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen. Sie gewinnen erste Erfahrungen mit partnerschaftlichen Beziehungen. Jugendliche setzen sich mit ethischen Werten auseinander und sind auf der Suche nach eigenen Wertmaßstäben und Verhaltensrichtlinien. Im Verlauf der Adoleszenzphase zeigen einige Jugendliche Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme, die sie alleine nicht bewältigen können. Auf diesem Hintergrund wurden im Rahmen Sozialer Arbeit verschiedene Formen psychosozialer Unterstützung für Jugendliche entwickelt. Dazu gehören z.B. Beratungs – und Therapieangebote, Hilfen bei Suchtgefährdung und Präventionsmaßnahmen zur Verhinderung von Aggressivität und Delinquenz. Für die zielgerichtete Arbeit mit Jugendlichen wurden Verhaltenstrainings entwickelt, die auf die Bewältigung spezifischer Probleme und Defizite ausgerichtet sind.⁷⁹

Ein umfassendes Programm zur Förderung sozialer Kompetenz wurde im Zentrum für Aggressionsforschung an der Universität von Syracuse / USA konzipiert. Bereits seit über 20 Jahren werden dort, unter der Leitung von Arnold F. Goldstein, Materialien und Strukturierungshilfen für Trainings mit Jugendlichen herausgegeben. Die Autoren erzielen besonders bei Jugendlichen der Unterschicht solide Erfolge. Sie nennen ihr Vorgehen „replacement training“, um eine zügige Rückführung delinquenter Jugendlicher in ein normatives, soziales Umfeld als ein zentrales Ziel zu verdeutlichen. Den Probanden werden durch verschiedene gruppenbezogene Lerntechniken fehlende soziale Kompetenzen vermittelt. Goldstein (1978) unterteilt diese sozialen Kompetenzen in sechs Gruppen, die für die praktische Umsetzung in den Programmen wiederum in

⁷⁹ Petermann u. Petermann (2000), S. 26 f

Teilfähigkeiten untergliedert werden: grundlegende soziale Fähigkeiten, komplexe soziale Fähigkeiten, Fähigkeiten im Umgang mit Gefühlen, Verhaltensalternativen zur Aggressivität, Fähigkeiten im Umgang mit Stress und Vertiefen der genannten Fähigkeiten. Eine Methode des Trainings ist das Rollenspiel. Die Jugendlichen erleben bewusst die Konsequenzen eines Verhaltens. Auf lerntheoretischer Grundlage⁸⁰ wird adäquates Verhalten positiv verstärkt, was die Teilnehmer dazu animiert, dieses Verhalten auch im persönlichen Alltag zu erproben. Kritik erfolgt konkret und präzise, das jeweilige Verhalten betreffend. Auf diese Weise wird die Lernbereitschaft der Teilnehmer gefördert. Goldstein (1987) und seine Mitarbeiter sind der Auffassung, dass Lerninhalte und neue Verhaltensweisen Identifikationselemente enthalten, die bestimmt werden durch die Beziehung zwischen Trainer und Proband; der Menge von Teilfähigkeiten, die für den Jugendlichen sofort umsetzbar sind (Erfolgslebnisse) und den motivationsfördernden Bedingungen einer Trainingsgruppe. Die Lerninhalte sollen sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren, praxisnah sein und die Peergroup – Orientierung mit einbeziehen.⁸¹

Auch in Deutschland haben sich *Soziale Trainingsprogramme* als eine Maßnahme zur Behandlung jugendlicher Straftäter etabliert. Soziales Training ist eine Alternative zu anderen Sanktionen des Jugendstrafrechts und erfolgt im Rahmen von *Diversion*, d.h. „das bei einem jugendlichen Straftäter andere als freiheitsentziehende Maßnahmen begründet, angemessen und zielführend sind.“⁸² Soziales Training ist kein freiwilliges Angebot, sondern erfolgt aufgrund einer jugendrichterlichen Anordnung (§ 10 u. § 47 JGG) oder es liegt eine Veranlassung des Jugendstaatsanwaltes vor (§ 45 JGG).⁸³ – Auch in Jugendgefängnissen hat sich das Angebot des Sozialen Trainings bewährt. Es bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, an ihren Defiziten zu arbeiten, was sich begünstigend auf den Verlauf der Haftstrafe auswirkt. Oder Soziales Training

⁸⁰ vgl. Tillmann (2000), S. 78 ff

⁸¹ Petermann u. Petermann (2000), S. 28 f

⁸² Lamnek (1997), S. 275

⁸³ Stimmer (2000), S. 654

dient der Vorbereitung der Probanden, damit sie an einer weiterführenden sozialtherapeutischen Maßnahme teilnehmen können.

In den folgenden Kapiteln werden zwei Konzepte vorgestellt, die sich in der praktischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen bewährt haben. Petermann und Petermann haben ein Soziales Gruppentraining konzipiert, das den Jugendlichen soziale Kompetenzen vermittelt, aber auch ihr Arbeitsverhalten fördert. Delinquente Jugendliche haben oft große Schwierigkeiten den Schulbesuch oder eine berufliche Ausbildung konsequent durchzuhalten. Meistens sind es ihre mangelnden Kompetenzen im Sozialverhalten, die zu schwerwiegenden Konflikten führen. – In Fachkreisen wird mitunter kontrovers diskutiert. Zum einen wird die Auffassung vertreten, dass delinquente Jugendliche zuerst an ihrem Sozialverhalten arbeiten sollten, bevor sie eine Ausbildungsmaßnahme beginnen. Auf diese Weise soll einem vorzeitigen Scheitern vorgebeugt werden. Andere halten es für unverzichtbar, dass Jugendliche dazu angehalten werden, eine Ausbildung zu absolvieren. Eine solide Ausbildung ist ein wesentlicher Schritt, um zukünftig ein geregeltes Leben ohne Straftaten zu führen. – Das Konzept „Training mit Jugendlichen“ würdigt beide Aspekte, um Jugendlichen zu helfen, ihre Defizite aufzuarbeiten.

„DENKZEIT“ ist ein Konzept für ein Soziales Einzeltraining. Der Jugendliche erfährt die ungeteilte Aufmerksamkeit des Trainers. Manche Jugendliche erleben vielleicht zum ersten Mal in ihrem Leben eine vertrauensvolle, zuverlässige Beziehung zu einem Erwachsenen, und die damit verbundene Wertschätzung. Die Lektionen sind so aufgebaut, dass der Jugendliche stets gefragt ist, seine persönlichen Erfahrungen einzubringen. Auf diese Weise entsteht eine intensive Lernsituation, weil der Jugendliche sich mit Inhalten auseinandersetzt, die ihn persönlich berühren. Das Soziale Einzeltraining ist eine andere Form des sozialen Lernens als das Gruppentraining und bietet eine hilfreiche Alternative für Jugendliche, die durch eine Lernsituation im Rahmen einer Gruppe zunächst überfordert sind.

4.2 „Denkzeit“ - Konzept für ein Soziales Einzeltraining

Das sozialkognitive Einzeltraining wurde von Mitgliedern des Forschungsprojekts „Soziale Arbeit mit delinquenten Jugendlichen“ an der Freien Universität Berlin (2001) konzipiert. Es wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Das Trainingsprogramm ist die deutsche Fassung eines englischen Originals, das am Brandon Centre in London unter der Leitung von Geoffrey Baruch entwickelt wurde. Das englische Trainingsprogramm wird seit 1988 in der Arbeit mit jugendlichen Straftätern eingesetzt und zeigt eine solide Erfolgsquote in Bezug auf die Rückfälligkeit der Probanden.

Jugendliche Gewalttäter neigen, mehr als nicht delinquente Gleichaltrige, zu negativen Projektionen auf andere. Dadurch fühlen sie sich oft angegriffen und provoziert. Sie interpretieren soziale Situationen falsch und reagieren unangemessen. Diese Neigung kann durch Soziales Training nicht grundlegend verändert werden, aber die Probanden lernen, ihre Fähigkeit zur Realitätsprüfung weiter zu entwickeln. Ihre Selbstwahrnehmung, ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Empathie wird geschult. Sie lernen inne zu halten und nachzudenken, bevor sie handeln. Daher trägt das Programm den Namen „DENKZEIT“.⁸⁴

Ein erster Schritt zur Durchführung des Trainingsprogramms ist die Vereinbarung eines Settings zwischen Trainer und Teilnehmer. Es werden Zeit und Ort für die Sitzungen verabredet und eine Regelung getroffen, wie damit umzugehen ist, wenn ein Treffen nicht eingehalten werden kann. Eine weitere Vereinbarung betrifft ausgefallene Sitzungen, die nachgeholt werden müssen. Das Setting hat zum einen praktische Gründe, aber es ist auch ein gemeinsamer Rahmen, der von Trainer und Teilnehmer gleichermaßen geachtet wird. Jugendliche haben mit Erwachsenen oft die Erfahrung gemacht, dass sie willkürlich und egoistisch Regeln des Miteinanders zugunsten ihrer eigenen Interessen auslegen. Die Befürchtung, dass die Vereinbarungen des Sozialen Trainings nur der Manipulation und Drangsalierung dienen, verursacht bei Jugendlichen u. U. zunächst Misstrauen und Widerwillen. Deshalb ist es wichtig, dass der Trainer dem Jugendlichen den gleichen Respekt entgegenbringt, den er für sich selbst

⁸⁴ vgl. Konzept „DENKZEIT“ (2001), S. 6

beansprucht, indem er den Rahmen genauso achtet, wie er es von dem Teilnehmer erwartet.

Nicht zu unterschätzen für die erfolgreiche Durchführung des Programms ist die Bedeutung der persönlichen Beziehung zwischen Teilnehmer und Trainer:

„Zu den unspezifischen Zielen gehört auch, dass der Jugendliche die Erfahrung einer tragfähigen, belastbaren und äußerst zuverlässigen (Arbeits) Beziehung macht. Die Wirksamkeit dieser Erfahrung kann kaum überschätzt werden; aus der Psychotherapieforschung z. B. ist bekannt, dass ein großer Anteil am Erfolg einer Behandlung auf die Wirkung einer vertrauensvollen und belastbaren (therapeutischen) Beziehung zurückgeht.“⁸⁵

Das Soziale Einzeltraining vollzieht sich damit auf einer Ebene zwischen sozialpädagogischer Intervention und Psychotherapie.

Das Curriculum von „DENKZEIT“ entspricht dem Postulat von Piaget und Kohlberg, dass einem Individuum ‚echte‘ Problemsituationen und Moralkonflikte präsentiert werden müssen, um weitere Sozialisationschritte zu stimulieren.⁸⁶

Die Lektionen enthalten realistische Beispiele, die von den Jugendlichen als bekannte Alltagsprobleme wahrgenommen werden. Oft fallen Bemerkungen wie „Das kenn´ ich.“ oder „So was habe ich auch schon mal erlebt ...“. Die Teilnehmer sind gefragt, auch eigene Erfahrungen in die Sitzungen einzubringen: z. B. „Nenne fünf Situationen, in denen du wütend warst ...“ / „Beschreibe drei Probleme, die du erfolgreich gelöst hast und drei weitere Probleme, die du nicht erfolgreich lösen konntest.“ Die vorgegebenen Beispiele und die Erfahrungen des Probanden werden in späteren Lektionen wieder aufgegriffen und unter weiterführenden Gesichtspunkten erneut bearbeitet.

In 20 Sitzungen von ca. 1 bis 1 ½ Stunde ist vorgesehen, dass Programm durchzuarbeiten. Zielgruppe sind vor allem delinquente Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren. Das Soziale Einzeltraining ist eine mögliche Form der Behandlung jugendlicher Straftäter. Es ist aber auch ein Alternativangebot für Jugendliche, die nicht gruppenfähig sind. Gegenüber der Arbeit mit einer Gruppe

⁸⁵ Konzept „DENKZEIT“ (2001), S. 7

⁸⁶ vgl. Kap. 3.1, S. 37 + Kap. 3.2, S. 42 f

hat das Einzeltraining den Vorteil, dass die Probanden negativem „peer group pressure“ entzogen sind. Ein Nachteil ist, dass die Jugendlichen nicht durch das Vorbild von Gleichaltrigen lernen können.⁸⁷

4.2.1 Erlernen einer Problemlösungsstrategie

In einem Arbeitsblock von 9 Sitzungen wird dem Proband eine Strategie zur Lösung von Alltagsproblemen vermittelt. Der Jugendliche lernt, Probleme wahrzunehmen, zu benennen und zu differenzieren. Im nächsten Schritt wird ein Ziel für die Problemlösung entwickelt. Diesem Ziel stehen Hindernisse entgegen, die erkannt und bearbeitet werden müssen, um eine Problemlösung herbeizuführen. In den meisten Problemsituationen gibt es mehrere Lösungsmöglichkeiten. Der Proband übt an praktischen Beispielen, mehrere Möglichkeiten einer Lösung herauszufinden. Der nächste Arbeitsschritt ist die Erkenntnis, dass jeder mögliche Lösungsweg mit Konsequenzen verbunden ist. Über diese Konsequenzen wird reflektiert und der Jugendliche lernt, eine angemessene, für ihn bestmögliche Entscheidung zu treffen. In der letzten Sitzung dieses Blocks, wird anhand der erlernten Problemlösungsstrategie die Straftat reflektiert, die zu der vorliegenden strafrechtlichen Sanktion führte. Es wird hinterfragt, aufgrund von welchem Bedürfnis oder Ziel, es zu der Straftat gekommen ist. Der letzte Arbeitsschritt ist die Überlegung, ob es für dieses Bedürfnis oder Ziel eine sozial adäquate Lösung gegeben hätte. – Sich auf diese Lektion ernsthaft einzulassen, kostet die meisten Jugendlichen viel Überwindung. Trainerin oder Trainer benötigen viel Geduld und Einfühlungsvermögen, um diesen Lernschritt zu begleiten.⁸⁸

4.2.2 „Aggressionsmanagement“

Dieser Teil umfasst laut Konzept 3 Sitzungen. In der Praxis hat sich gezeigt, dass mindestens 4 Sitzungen notwendig sind, um die Programminhalte angemessen zu bearbeiten. – Der Jugendliche lernt, seine aggressiven Gefühle differenziert wahrzunehmen. Er benennt 5 Situationen, in denen er wütend wurde. Diese Beispiele werden analysiert, um den – oder die Aggressionsauslöser

⁸⁷ vgl. Kap. 3.3, S. 43

⁸⁸ Konzept „DENKZEIT“ (2001), S. 18 – 47

herauszufinden. Die aggressiven Gefühle werden nach ihrer Intensität eingestuft. Die daraus resultierenden Reaktionen des Jugendlichen werden unter dem Aspekt reflektiert, ob sie der jeweiligen Situation angemessen waren oder nicht. Wenn nicht, wird überlegt, wie er seine Bedürfnisse sozial adäquat hätte vertreten können. – Der Proband lernt gewaltlose Strategien kennen, um mit Streit, Provokationen und anderen Wut erzeugenden Situationen angemessen umgehen zu können. In einem weiteren Schritt findet er heraus, welche Strategien ihm persönlich liegen und welche nicht. In der letzten Sitzung des Arbeitsblocks werden diese Strategien durch Rollenspiele geübt, wobei der Jugendliche zunächst die Rolle des Provokateurs einnehmen kann. Danach wird getauscht. Als Vorlage für die Rollenspiele bieten sich die fünf Erlebnisse an, die ihn in Wut versetzt haben. Dadurch wird eine intensive Lernsituation geschaffen, weil die soziale Konstellation dem Jugendlichen vertraut ist. Er hat die Möglichkeit, eine Problemlage auf positive Weise zu bewältigen, in der er beim ersten Mal gescheitert ist. Denn Aggressivität ist kein Zeichen von Charakterstärke, und führt i. d. R. nicht zu einem befriedigenden Ergebnis.⁸⁹

4.2.3 Normen und Werte als Grundlage für moralisches Handeln

Es sind 8 Lektionen vorgesehen, um richtiges und falsches Verhalten unterscheiden zu lernen und moralische Urteile zu treffen. Der Jugendliche lernt Kriterien kennen, die ihm helfen, zwischen „falsch“ und „richtig“ zu entscheiden. Es werden z.B. Verhalten und Handlungen in Bezug auf Regeln und Gesetze hinterfragt. Der eigene Instinkt (Bauchgefühl) wird geschult, wenn der Proband sich z.B. vorstellen soll, mit einer bestimmten Handlung auf der Titelseite einer bekannten Tageszeitung zu erscheinen. Der Jugendliche wird konfrontiert mit der Problematik verschiedener Dilemmata moralischer Entscheidungen, wie Selbst versus Gemeinschaft, Recht versus Gnade, Wahrheit versus Loyalität u. a. – In diesen Auseinandersetzungen gewinnt die Arbeitsbeziehung zur Trainerin oder zum Trainer eine besondere Bedeutung. Durch ihre oder seine Einstellungen lernt der Jugendliche, einen eigenen Standpunkt zu bestimmen und moralische Entscheidungen zu treffen. Autonomie und Abgrenzung sind zentrale

⁸⁹ Konzept „DENKZEIT“ (2000), S. 49 – 55

Entwicklungsprozesse im Jugendalter. Der Proband lernt, sich in Diskussionen mit Argumenten zu behaupten und einen eigenen Standpunkt zu vertreten.⁹⁰

In der letzten Sitzung des Sozialen Einzeltrainings wird die gemeinsame Arbeit reflektiert und der Jugendliche bringt seine Einschätzung ein, was er durch das Training gelernt hat und welche Lerninhalte ihm persönlich wichtig geworden sind. Er wird danach gefragt, wie er Aufbau und Durchführung des Programms beurteilt, welche Inhalte und Methoden ihn besonders angesprochen oder abgeschreckt haben. Die Arbeitsbeziehung zu Trainerin oder Trainer wird im Gespräch gemeinsam ausgewertet und findet so einen professionellen Abschluss.

4.3 „Training mit Jugendlichen“ – Konzept eines Sozialen Gruppentrainings nach Petermann und Petermann

Ulrike und Franz Petermann (2000) haben ihre psychologische Forschungsarbeit den vielfältigen Problemen Jugendlicher gewidmet, denen es schwer fällt, die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz zu bewältigen. Sie wollen durch ihre Erfahrungen und Anregungen mit dem vorliegenden Konzept, die oft schwierige Arbeit mit Jugendlichen unterstützen.⁹¹

Eine der möglichen Problemlagen im Jugendalter ist abweichendes Verhalten. Das Soziale Gruppentraining bietet die Chance, ungünstige Sozialisationsverläufe positiv zu beeinflussen und Defizite im Sozialverhalten aufzuarbeiten. Ähnlich wie durch die Trainingsprogramme des Zentrums für Aggressionsforschung in Syracuse / USA, werden die Probanden in Aktion gesetzt. Durch Rollenspiele, Beobachtung und Interaktionsübungen werden ihnen neue Erfahrungen im Umgang mit Problemen oder Aufgabenstellungen vermittelt. Der geschützte Rahmen der Gruppe gibt Jugendlichen den Freiraum neues Verhalten auszuprobieren und zu üben.⁹²

⁹⁰ Konzept „DENKZEIT“ (2001), S. 57 – 76

⁹¹ Petermann u. Petermann (2000), S. 10

⁹² vgl. Kap. 4.1, S. 46 f

Petermann und Petermann empfehlen, dass die Probanden zuerst ein Einzeltraining absolvieren, damit sie auf die Lernsituation in der Gruppe vorbereitet sind und diese Chance effektiv nutzen können. Eine andere Möglichkeit sehen sie darin, dass Jugendliche parallel an Einzel – und Gruppentraining teilnehmen. Auf diese Weise erfahren die Jugendlichen für die Lerninhalte des Gruppentrainings eine optimale Unterstützung, weil alle auftretenden Fragen und Schwierigkeiten sofort aufgefangen werden können.⁹³ – In der Praxis ist es oft nicht möglich, dieser Empfehlung zu folgen, weil die nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Trotzdem hat sich die Durchführung des Sozialen Gruppentrainings bewährt, und führt bei den Teilnehmern zu soliden Lernerfolgen, die ihnen helfen, den Anforderungen in ihren alltäglichen Lebensbezügen besser zu entsprechen.

4.3.1 Rahmenbedingungen und Erstkontakt

Für die Durchführung des Trainings empfiehlt sich eine Gruppengröße von 4 bis 6 Teilnehmern. Da die einzelnen Lektionen oft Partnerübungen beinhalten, ist eine gerade Teilnehmerzahl von Vorteil. Eine Grundvoraussetzung zur Teilnahme am Sozialen Training, ist die Bereitschaft zur positiven Veränderung des Sozialverhaltens und die Übereinstimmung mit den Lernzielen des Programms. Wenn Jugendliche mit der Teilnahme am Trainingsprogramm unrealistische Ziele verfolgen, ist ihre Energie durch diese Ideen und Illusionen gebunden und sie stehen sich selbst und der Gruppe im Weg. In diesem Fall sollten sie nicht in die Gruppe aufgenommen werden.

Um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen, sollten die Jugendlichen vergleichbare kognitive Lernvoraussetzungen mitbringen. Auch der sozial-emotionale Entwicklungsstand sollte sich auf einem gemeinsamen Niveau befinden, weil die Jugendlichen sonst ihre Gefühle auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken, und sich gegenseitig verunsichern könnten. Wichtig ist auch, dass keine engen Freundschaften unter den Teilnehmern bestehen, weil das von vornherein zu Untergruppenbildung führen könnte. Solche Bündnisse können durch ihre Dominanz die Trainingsziele unterlaufen. Die Altersspanne der

⁹³ Petermann u. Petermann (2000), S.109 f

Probanden variiert von 13 bis 18 Jahre. Die Autoren halten es für möglich, dass die ganze Altersspanne in einer Gruppe vertreten sein kann, wenn die sonstigen Voraussetzungen harmonieren.⁹⁴ Im alltäglichen Leben fühlen sich die älteren Jugendlichen meist diskriminiert, wenn sie sich mit sehr viel jüngeren identifizieren sollen, und es fehlen ihnen die gemeinsamen Themen. Deshalb ist es ratsam, die jeweilige Altersspanne einer Gruppe enger zu fassen (z.B. 13 bis 16 Jahre oder 16 bis 18 Jahre).

Die Gruppensitzungen sollten mindestens einmal wöchentlich stattfinden. Das Programm umfasst 10 Lektionen, die je nach Bedarf auf 15 Sitzungen verteilt werden können. Eine Sitzung dauert ca. 2 bis 2 ½ Stunden, damit alle Jugendlichen sich aktiv einbringen können. Die letzte halbe Stunde einer Trainingseinheit sollte als Motivation und Belohnung von den Teilnehmern frei gestaltet werden können, z. B. mit Kaffeetrinken, Tischfußball o. ä. Diese Phase wird von den Trainern genutzt, um mit einzelnen Jugendlichen Kontakt zu pflegen. Auf diese Weise zeigen sie ihr Interesse und vermitteln den Teilnehmern persönliche Wertschätzung. Die Gruppe sollte von zwei Trainern geleitet werden, weil viele Trainingseinheiten mit einer Videokamera aufgezeichnet werden, damit die Jugendlichen eine optimale Rückmeldung erhalten. Uhrzeit und Treffpunkt für die Gruppensitzungen werden abgesprochen und sind für alle verbindlich. Es wird eine Regelung vereinbart, wie die Teilnehmer damit umgehen sollen, wenn sie verhindert sind. Der Gruppenraum sollte zweckmäßig eingerichtet sein, um Ablenkung zu vermeiden. Die Größe des Raums sollte den geplanten Aktionen während den Sitzungen entsprechen.

Von großer Bedeutung für die Motivation der Jugendlichen, sind die Arbeitsbeziehungen zu den Trainern. Wie im Einzeltraining ist eine verbindliche, zuverlässige Haltung der Trainer mitentscheidend für eine erfolgreiche Durchführung des Gruppentrainings. Sie sollten stets gut vorbereitet sein, d.h. der Ablauf einer Sitzung ist durchdacht und koordiniert, alle nötigen Materialien sind vorhanden und funktionstüchtig. Die Jugendlichen brauchen klare Vorgaben und eine strukturierte Anleitung durch die Trainer. Einzelne Aufgaben, die der

⁹⁴ Petermann u. Petermann (2000), S. 109 f

konkreten Vorbereitung einer Sitzung denen, können durchaus an Jugendliche delegiert werden. Das stärkt ihr Verantwortungsgefühl, die Identifikation mit der Gruppe und den Lerninhalten des Sozialen Trainings.⁹⁵

Bevor eine Trainingsgruppe zustande kommt, führen die Trainer Erstgespräche mit möglichen Teilnehmern. Im Konzept findet sich eine geeignete Vorlage für ein Interview. Dem Jugendlichen werden allgemeine Fragen zu seiner Person gestellt, z.B. nach Schule oder Ausbildungsplatz und persönlichen Gewohnheiten. Es folgen Fragen zum bisherigen Sozialisationsverlauf und den Familienbeziehungen. Es wird auf die aktuelle Lebenssituation des Jugendlichen eingegangen und auf seine Beziehungen zu Gleichaltrigen. Am Ende wird der Jugendliche nach seinen Wünschen für die Zukunft befragt. Es bietet sich an, in diesem Zusammenhang über die Vorstellungen und Ziele zu sprechen, die er mit der Teilnahme am Sozialen Training verbindet. Der Jugendliche hat die Möglichkeit, dem Trainer seine Fragen zum Sozialen Training zu stellen.

Die Trainer besprechen die vorliegenden Interviews und den strafrechtlichen Hintergrund der einzelnen Jugendlichen. Auf dieser Grundlage treffen sie die Entscheidungen, wer am geplanten Sozialen Training teilnehmen kann. Es geht vor allem darum, dass sich eine arbeitsfähige Gruppe zusammenfindet.

4.3.2 Gruppenregeln und Tagebuch

In der ersten Gruppensitzung geht es u. a. um das Kennenlernen der Gruppenmitglieder untereinander. Eine Möglichkeit ist, dass die Jugendlichen sich gegenseitig interviewen, um sich anschließend ebenfalls gegenseitig der Gesamtgruppe vorzustellen. Diese Vorgehensweise kommt bei Jugendlichen meistens gut an. – Der nächste wichtige Schritt ist das Aushandeln und Festlegen der Gruppenregeln. Die erste Phase besteht darin, dass jeder Teilnehmer für sich selbst eine bis zwei individuelle Gruppenregeln überlegt. Es geht dabei um positive Verhaltensweisen, die dem Jugendlichen persönlich schwer fallen, z.B. pünktlich zu den Gruppensitzungen kommen; nicht über andere lästern; laut und deutlich sprechen o. ä. Auch die Trainer beteiligen sich

⁹⁵ Petermann u. Petermann, S. 109 – 114

an dieser Aufgabe mit ernsthaften Vorsätzen, wie z.B. keine Monologe halten; geduldig bleiben o. ä. Sie fungieren als Modelle für den Wert sinnvoller Selbstkontrolle.

Auf einem großen Papierbogen wird eine Wandtafel erstellt, auf der jeder Teilnehmer und Trainer mit seinen beiden Regeln eingetragen wird. Nach jeder Sitzung bewertet die Gruppe, wie diese Regeln erfüllt wurden. Die Bewertung wird mit vorher festgelegten Symbolen (z.B. Striche, Punkte o. ä.) auf die Wandtafel eingetragen, die im Gruppenraum aufgehängt wird. Auf diese Weise trainieren die Jugendlichen Selbstkontrolle. Die Selbst – und Fremdeinschätzung wird gefördert und die Probanden lernen, angemessene Rückmeldungen zu geben.

Die nächste Aufgabe besteht darin, vier allgemeine Gruppenregeln festzulegen, die in jeder Sitzung für alle verbindlich sind. Die Jugendlichen tragen sinnvolle Vorschläge zusammen, die auf einer Wandtafel festgehalten werden. Jede vorgeschlagene Regel wird in zwei bis drei Untergruppen pro und contra diskutiert. Die Pro und Contra – Positionen wechseln für die Untergruppen, so dass jeder Teilnehmer beide Positionen vertreten lernt. Diese Sequenz wird mit der Videokamera aufgenommen und anschließend gemeinsam ausgewertet. Danach werden die vier Regeln festgelegt und auf einer Wandtafel aufgeschrieben, die gut sichtbar im Gruppenraum angebracht wird. Solche Regeln könnten z.B. lauten: Zuhören und den Sprecher dabei ansehen; nicht dazwischen reden; Gewalt ist in der Gruppe tabu usw.⁹⁶

Jeder Teilnehmer führt für die Zeit des Sozialen Trainings ein persönliches Tagebuch. Am Ende jeder Sitzung wird mit jedem Jugendlichen eine Regel oder Aufgabe abgesprochen, die er bis zur nächsten Sitzung in seinem privaten Umfeld trainieren will. Diese Regel oder Aufgabe bezieht sich auf den Lerninhalt der jeweiligen Sitzung und wird ins Tagebuch eingetragen. Im Verlauf der Woche beobachtet der Proband sich selbst, wie es ihm mit seinem persönlichen Training ergeht. Er notiert, wann es ihm gelungen ist, die Regel oder Aufgabe zu erfüllen,

⁹⁶ Petermann u. Petermann, S. 115 – 118

wann es ihm schwer fiel oder auch gar nicht gelungen ist. Jede Gruppensitzung beginnt damit, dass jeweils ein Trainer und ein Jugendlicher im persönlichen Gespräch die Tagebucheintragungen auswerten. Der Jugendliche braucht eine differenzierte, kurze Rückmeldung, um Orientierung über seine Fortschritte und Schwächen bei seinem individuellen Verhaltenstraining zu gewinnen. Die anderen Jugendlichen üben sich in dieser Zeit in Geduld und Toleranz.⁹⁷ – Die Teilnehmer erleben durch das Tagebuch, wie sich selbst beeinflussen können. Sie setzen sich ein Ziel, das sie konsequent verfolgen und erfahren, dass ihre Anstrengung zur gewünschten Veränderung führt. Viele delinquente Jugendliche haben ein fatalistisches Weltbild. Wenn ihnen Gutes widerfährt, haben sie „Glück gehabt“. Negative Erfahrungen werden als „Pech“ verbucht. Der Lernwert des Tagebuchs besteht in der bewussten Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Die Jugendlichen werden ermutigt und angeleitet, sich für ihr Leben eigene Ziele zu setzen und konsequent daran zu arbeiten.

4.3.3 Themenblöcke, methodische Durchführung und Ziele der Gruppensitzungen

Die Lernziele des Sozialen Gruppentrainings beziehen sich auf Fähigkeiten der Selbstkontrolle und auf Kompetenzen im Umgang mit anderen. In den Bereich der Selbstkontrolle gehört das Akzeptieren und Einhalten können von Regeln. Viele Aktionen des Programms werden mit einer Videokamera aufgenommen. Durch die gemeinsame Auswertung der Videoaufnahmen wird die Fremd – und Selbstwahrnehmung der Teilnehmer geschult. Die Kriterien für die Auswertung werden vorher festgelegt und orientieren sich an den Lernzielen der jeweiligen Lektion. Jugendliche sind i. d. R. sehr daran interessiert herauszufinden, wie sie von anderen wahrgenommen werden.

Die Teilnehmer sind in den Sitzungen durch Rollenspiele, Interaktionsübungen und Beobachtung stets aktiv. Diese Methoden sind für das soziale Lernen effektiv, weil die Teilnehmer ganzheitlich gefordert sind. Das Gespräch ist gleich wichtig, orientiert sich aber an den gemeinsamen Aktionen und Erfahrungen. Dieser konkrete Bezug erleichtert es vielen Jugendlichen, sich an den

⁹⁷ Petermann u. Petermann (2000), S. 116

Gesprächen zu beteiligen. Wenn sich im persönlichen, sozialen Umfeld der Probanden in kurzer Zeit Teilerfolge des Trainings einstellen und andere positiv darauf reagieren, werden die neuen Verhaltensweisen verstärkt und gefestigt.

Ein Themenblock bezieht sich auf Gefühle und Verhalten. Die Probanden üben, Gefühle zu verbalisieren und durch Verhalten angemessen zum Ausdruck zu bringen. Die Jugendlichen stellen durch Körperhaltungen positive und negative Gefühle dar, wie z.B. Begeisterung, Spaß, Wut, Lustlosigkeit. Die Darstellungen werden als Videoaufnahmen festgehalten und anschließend entschlüsselt. Diese Lektion erfährt im nächsten Block eine praktische Anwendung und Erweiterung. In Form von Rollenspielen werden Bewerbungsgespräche geübt. Die Jugendlichen lernen, eigenes Verhalten und ihre persönlichen Eigenschaften positiv zu präsentieren. Sie werden sensibilisiert, die Botschaften von Körperhaltung, Gestik und Mimik richtig zu deuten. Beim Auswerten der Videoaufzeichnungen üben sie, konstruktive Rückmeldungen zu geben und Kritik angemessen vorzubringen. Die Jugendlichen lernen auch, sich Kritik anzuhören und deren Lernwert zu erkennen.

Die Interaktionsübung „Führen und Folgen“ ist ein Beispiel, wie das Einfühlungsvermögen der Jugendlichen geschult wird. Einem Teilnehmer werden die Augen verbunden und der Partner muss ihn sicher durch einen Raum mit Hindernissen führen. Anschließend werden die Positionen getauscht. Ein weiterer Lerneffekt der Sequenz besteht darin, in der Position des Führenden, Verantwortung für jemand anderen zu übernehmen. Die Position des Geführten dagegen erfordert Vertrauen. Diese Übung wird nicht mit der Videokamera festgehalten, weil der Lernwert nur aus der persönlichen Erfahrung resultiert. Aufnahmen von ungeschicktem Verhalten der Teilnehmer würde nur unnötige Betroffenheit auslösen. – Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Videokamera immer dann eingesetzt wird, wenn das Auswerten der Aufzeichnungen die Jugendlichen in ihrem Lernprozess weiterbringt.

In einem weiteren Themenblock trainieren die Teilnehmer selbstsicheres Auftreten im Umgang mit Gleichaltrigen. Diese Erfahrungen sollen die

Jugendlichen befähigen, sich abzugrenzen, wenn andere sie im Alltag zu gemeinsamen Aktionen überreden wollen, die sie in Schwierigkeiten bringen könnten.

Eine Gruppensitzung befasst sich mit dem Thema Lob und Anerkennung. Die Teilnehmer üben, eine aufrichtige Anerkennung oder ein begründetes Lob gegenüber anderen auszusprechen. Lob und Anerkennung anzunehmen, erweist sich auch als Herausforderung und erfordert Übung.

Eine weitere Lektion dient der Auseinandersetzung mit Menschen, die anders sind. Jugendliche lernen durch Rollenspiele, Beobachtung und kontroverse Diskussionen, auch Außenseiter zu akzeptieren.

Die Teilnehmer trainieren angemessenes Verhalten am Ausbildungsplatz und in der Schule. Ihre Frustrationstoleranz wird erhöht, indem sie lernen, in schwierigen Situationen Ruhe zu bewahren und nach konstruktiven Lösungsansätzen zu suchen. – In Rollenspielen werden Jugendliche einmal von einem Meister, ein anderes Mal von einem Berufsschullehrer für eine Sache zu Unrecht beschuldigt. Es wird mit der Videokamera gearbeitet. Bei der Auswertung der Videoaufnahmen werden gemeinsam Möglichkeiten gesucht, wie mit diesen Problemen umgegangen werden kann. Die Ergebnisse werden in weiteren Rollenspielen ausprobiert und bewertet.

Ein Trainer fordert die Gruppe heraus, indem er oder sie einen Jugendlichen spielt, der teils aggressiv, teils resigniert über seine Misserfolge bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz schimpft. Die Gruppe soll zum Nachdenken und Widersprechen gereizt werden. – Im weiteren Verlauf der Sitzung werden in Rollenspielen nochmals Vorstellungsgespräche geübt. Die Jugendlichen stellen fest, wie man aus negativen Erfahrungen für die nächste Bewerbung lernen kann. Ihnen wird vermittelt, wie sie persönlich dazu beitragen können, dass ein Vorstellungstermin positiv verläuft (z.B. ordentliche Kleidung, angemessene Umgangsformen) Auf diese Weise lernen die Teilnehmer einen konstruktiven Weg kennen, um mit Misserfolg umzugehen.

In der letzten Sitzung wird die gemeinsame Arbeit ausgewertet. Die Trainer haben Zettel mit vier Fragen zum Sozialen Training vorbereitet. Jeder Jugendliche schreibt für sich auf, welche Lernergebnisse, Eindrücke und Erfahrungen für ihn von Bedeutung waren, und welche Inhalte er eher kritisch beurteilt. Es folgt ein Gespräch darüber in der Gesamtgruppe. – Auf der Wandtafel mit den Rückmeldungen über das Einhalten der persönlichen Gruppenregeln, haben die Trainer die Symbole zu Rückmeldungskurven verbunden. Jedem Jugendlichen werden anhand seiner Kurve seine Lernerfolge aufgezeigt und auch die Schwächen, an denen er weiter arbeiten sollte. In allgemeiner Form ziehen die Trainer kurz Bilanz über den Verlauf der gemeinsamen Arbeit.

Zum Abschied erhält jeder Teilnehmer einen persönlichen Brief von einem Trainer. Dieser Brief enthält eine Rückmeldung, wie der Trainer den Jugendlichen im Sozialen Training erlebt hat. Seine persönlichen Stärken und Fähigkeiten werden genannt und deren Wert für die Zukunft. Es wird auch ein Problem angesprochen, bei dem der Teilnehmer Fortschritte erzielt hat, aber dass noch nicht völlig bewältigt ist. Der Trainer zeigt Perspektiven auf, die der Jugendliche erreichen kann, wenn er sich anstrengt und sein Bestes gibt. Dadurch wird der Jugendliche ermutigt. Dem Brief sind zwei Tagebuchblätter beigelegt, die der Jugendliche bei Bedarf kopieren und benutzen kann. Der Brief endet mit einem persönlichen Wunsch für die Zukunft des Jugendlichen. Damit findet das Soziale Gruppentraining einen professionellen Abschluss.⁹⁸

4.4 Anwendbarkeit der Trainingsprogramme in der Sozialen Arbeit mit delinquenten deutschrussischen und russischen Jugendlichen

Delinquente deutschrussische und russische Jugendliche haben durchaus Gemeinsamkeiten mit straffälligen deutschen Jugendlichen und denen anderer Migrationsgruppen. Sie befinden sich auf der gleichen Stufe der

⁹⁸ Petermann u. Petermann, S. 119 – 151

Moralentwicklung.⁹⁹ Die Umschreibung „wie du mir, so ich dir“ ist eine Handlungsmaxime, die fast alle jugendlichen Straftäter gemeinsam haben. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in den Defiziten im Sozialverhalten, die es ihnen erschweren, den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen. Die meisten delinquenten Jugendlichen haben Probleme, die Herausforderungen des Erwachsenwerdens zu bewältigen. Sie verbinden mit schulischer oder beruflicher Ausbildung vielfältige Erlebnisse von Enttäuschung, Misserfolg und Versagen. Die meisten von ihnen sind vertraut mit Gefühlen wie Frustration, Entmutigung und Resignation. Die Jugendlichen sind mit ihren Versuchen der normativen Anpassung gescheitert. Ihr abweichendes Verhalten ist u. a. ein Ausdruck von sozialem Rückzug und mangelnder Handlungskompetenz.¹⁰⁰ Nur die spezifischen Ursachen der gemeinsamen Probleme sind bei den jungen Aussiedlern und anderen Jugendlichen verschieden. Deshalb sind die vorgestellten Sozialen Trainingsprogramme in ihren Ansätzen und Inhalten auch für russisch geprägte Jugendliche geeignet.

Ein wesentlicher Schritt zur Resozialisierung von russischsprachigen, delinquenten Jugendlichen liegt in der Integration in die deutsche Gesellschaft, die nun ihre Lebenswelt ist. Deshalb ist es sinnvoll, sie nicht als ethnische Gruppe zu isolieren. Ein erster Schritt der Integration, kann die Teilnahme an einem Sozialen Gruppentraining sein, bei dem auch einheimische Jugendliche oder Migranten anderer Abstammung beteiligt sind. Bei der Zusammensetzung einer Trainingsgruppe muss von den Trainern darauf geachtet werden, dass die deutschrussischen und russischen Jugendlichen kein Potential mitbringen, um Untergruppen zu bilden. Die Zusammensetzung einer Gruppe sollte zwei zu sechs oder einer zu vier sein. Sonst besteht die Gefahr, dass sie sich als Untergruppe isolieren, indem sie z.B. russisch miteinander sprechen. Entscheidend für eine gelungene Durchführung des Sozialen Trainings ist, dass die Trainer mit dem kulturellen Hintergrund der russischsprachigen Jugendlichen vertraut sind, um ihre Verhaltensweisen und Einstellungen zu verstehen. Das

⁹⁹ vgl. Kap. 3.2, S. 41

¹⁰⁰ vgl. Kap. 2.5, S. 33 ff

Programm sollte so modifiziert werden, dass die spezifischen Probleme der russisch geprägten Jugendlichen aufgefangen werden können.

Zentral ist die Kompetenz, sich in deutscher Sprache verbal und schriftlich ausdrücken zu können. Die jungen Aussiedler sollten motiviert werden, das Angebot von Deutschkursen zu nutzen. Deutschkurse werden i. d. R. auch in Jugendgefängnissen angeboten. Wenn ihre Deutschkenntnisse ausreichen, um am Sozialen Training aktiv teilzunehmen, fördert und festigt der Kurs gleichzeitig ihre sprachliche Kompetenz. Gleich wichtig ist die Ermutigung, auch die russische Sprache mit Familienangehörigen und Freunden weiterhin zu pflegen, weil sie zu ihrer Identität gehört. Angesichts der Globalisierung kann Zweisprachigkeit bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ebenfalls von Vorteil sein.

Die Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls ist für russischsprachige Jugendliche besonders wichtig. Vielleicht haben sie schon oft die schmerzliche Erfahrung gemacht, dass ein großer Teil ihrer Identität als überflüssig oder unpassend abgelehnt oder angegriffen wurde. Das erschwert es für sie, ein stabiles Selbstbild aufzubauen. Die Jugendlichen brauchen Unterstützung, sich selbst anzunehmen als eine Person, die von zwei verschiedenen Kulturen geprägt ist. Die Erkenntnis, dass sie sich trotzdem vollständig und gefestigt fühlen können, wird ihnen helfen, Orientierung für ihren Lebensweg zu finden. Sie sollten lernen, beide Anteile ihrer Persönlichkeit als wertvoll zu erachten.¹⁰¹ Wenn sie in eine Soziale Trainingsgruppe integriert sind, wird die Akzeptanz der nicht-russischen Gleichaltrigen den Aufbau eines positiven Selbstbilds unterstützen.

Ein wesentliches Problem vieler russischsprachiger Jugendlicher ist die mangelnde Fähigkeit, sich selbst realistische Ziele zu setzen und die Initiative zu ergreifen, um eigene Zielsetzungen zu verfolgen. Dieses Defizit resultiert zum einen aus einer Mentalität, die von sozialistischem Denken geprägt wurde. Man wartet ab, was an einen herangetragen wird. Eine andere Ursache ist bei vielen

¹⁰¹ Archiv der Jugendkulturen (2003), S. 56

russisch geprägten Jugendlichen die autoritäre Erziehung, die sie durch ihre Eltern erfahren haben.¹⁰² In den Rollenspielen, Interaktionsübungen und Arbeitsgruppen des Sozialen Trainings werden sie durch die anderen Teilnehmer angeregt, Initiative und Handlungskompetenz zu entwickeln. Dieses Verhalten wird ihnen fremd sein. Deshalb ist es gut, dass sie durch Beobachtung und praktische Übung lernen. Gleichzeitig ist es wichtig, dass diese Zusammenhänge verbalisiert werden. Alle Teilnehmer müssen Unbehagen oder Befremden äußern können. Die Trainer sollten in der Lage sein, sensibel darauf einzugehen. Gegenseitige Verständnisfragen innerhalb einer Gruppe bedürfen der Klärung. Die einheimischen Jugendlichen profitieren von dieser Art der Zusammenarbeit, weil sie die Chance haben, die Gepflogenheiten einer anderen Kultur kennen zu lernen. Die russisch geprägten Jugendlichen erfahren eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls, weil sie ihre Kultur den anderen Gruppenmitgliedern vorstellen und erklären können. Berührungängste und Vorurteile werden auf beiden Seiten abgebaut. Das Einfühlungsvermögen wird bei allen Teilnehmern in besonderer Weise geschult.

Ein wesentlicher Unterschied in der deutschen – und in der russischen Kultur besteht in der Beurteilung von Individualität. In der russischen Bevölkerung ist das kollektivistische Denken nach wie vor stark ausgeprägt. Viele junge Russen vertreten die Auffassung, dass die Interessen einer Gruppe Vorrang haben, vor den Bedürfnissen einzelner. Wenn den Trainer/Innen einer Sozialen Trainingsgruppe oder eines Einzeltrainings dieser Fakt nicht bewusst – oder sogar unbekannt ist, kann es zu gravierenden Missverständnissen kommen, wie der folgende Dialog in einem Jugendgefängnis am Ende einer Sitzung des Programms „DENKZEIT“ aufzeigt:

A.K.: W., erzähl mir von einer weiteren Situation , in der Du wütend wurdest!

W.: Okay. Wir hatten Aufschluss und haben Mittag gegessen. Irgend jemand hat A. Soße geklaut.

¹⁰² vgl. Kap. 2.5, S. 35 f

- A.K.:** Soße geklaut?! (*wahrscheinlich nur ein Vorwand für den eigentlichen Konflikt Essen ist ausreichend vorhanden und kann nachgenommen werden*)
- W.:** Ja. Alle sollten sich in den Gruppenraum setzen, damit wir darüber reden.
– S. nahm seinen Teller und wollte gehen. Da hab´ ich mich ihm in den Weg gestellt.
- A.K.:** Wie?! (*Das klingt nach Unterdrückung eines Mitgefangenen und bedarf der Klärung.*)
- W.:** Ja, hier. (*Wir sitzen im Gruppenraum der Station.*) Ich habe mich in die Tür gestellt und ihm gesagt, er soll sich hinsetzen. Er wollte nicht und hat mich geschubst. Da hab´ ich zurückgeschubst. So ging das hin und her. Ich wurde wütend und hab´ ihm eine Ohrfeige gegeben.
- A.K.:** Hat der Stationsbeamte das gesehen?
- W.:** Nein. Der war nicht da. – Wieso?! Das war doch gut, was ich gemacht hab´. S. muss das lernen! (*sozialistische Norm, dass die Interessen der Gemeinschaft immer Vorrang haben vor individuellen Bedürfnissen*)
- A.K.:** Was lernen? – Wer gibt Dir das Recht, S. zu schlagen? Weshalb bestimmst Du, was S. lernen soll?
- W.:** Nein. – Aber ich hab´ doch recht. Außerdem hat er angefangen! S. muss das lernen. Alle wollten das klären. (*.... was ich bezweifle A.K.*)
- A.K.:** Du hast nicht recht! – S. hat hier die gleichen Rechte wie Du. Wenn er nicht an dem Gespräch teilnehmen wollte, hättest Du ihn gehen lassen müssen. Du bist doch nicht der Chef! (*Norm einer kapitalistischen, individualistischen Gesellschaft*)
- W.:** Das hat der Abteilungsleiter auch gesagt. Er hat mich angebrüllt, dass ich hier nicht der Boss bin, sondern er. (*Der Vorfall wurde geklärt. W. ist diszipliniert worden. – Mein Ziel ist es, ihm zu vermitteln, worin sein Unrecht besteht. A.K.*)
- A.K.:** Pass auf! Wir spielen die Situation nach, so wie Du es erzählt hast. Du bist S. und ich bin W. Danach reden wir darüber. (*W. soll die Opferperspektive erleben.*)

W.: *(nach kurzem Schweigen)* Frau Krämer, ich glaube, die Zeit ist schon um. Sie haben doch gesagt, dass Sie um vier Uhr gehen müssen. E. wartet bestimmt schon auf Sie.

Diesmal hat W. tatsächlich Recht. Wir verabschieden uns mit einem wissenden Lächeln voneinander und ich versichere ihm, dass wir in der nächsten Sitzung genau da weitermachen werden.

W., ein russischer Jugendlicher, war zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt. Er war davon überzeugt, sich pro-sozial verhalten zu haben, weil er die Interessen der Gruppe vehement vertreten hat. Ihm war klar, dass die Ohrfeige für die Trainerin inakzeptabel war. Das er es trotzdem erzählt hat, war ein Ausdruck von Ehrlichkeit und Vertrauen. Doch es verletzte ihn, dass eine Person seines Vertrauens, sein vermeintlich pro-soziales Verhalten nicht anerkannte. – In solchen Situationen ist es unerlässlich, dass über persönliche Überzeugungen und deren Ursprung gesprochen wird und dass die Jugendlichen erfahren, dass die Wertschätzung ihrer Person durch die Kritik nicht tangiert wird.

Im Curriculum Sozialer Trainingsprogramme sollte dem Thema „Individualität“ und „kollektives Denken“ eine eigene Lektion gewidmet werden. Im Rahmen eines Gruppentrainings z.B., könnten beide Begriffe in Arbeitsgruppen von Jugendlichen gemeinsam definiert werden. Für die weitere Bearbeitung der Themen bieten sich pro und contra Diskussionen an. In Rollenspielen, die per Videokamera festgehalten werden, können Lösungsansätze für Alltagsprobleme gesucht werden, die einmal individuell und einmal kollektivistisch ausgerichtet sind. Die Aufnahmen sollten in Form von Gesprächen ausgewertet werden. Auf diese Weise entsteht eine Kommunikation, die zu gegenseitigem Verstehen beiträgt. Russisch geprägte Jugendliche finden besseren Zugang zur Funktionsweise ihrer neuen Lebenswelt.

Die Vermittlung von Grundlagen eines demokratischen Rechtsverständnisses und die Funktionsweise rechtsstaatlicher Institutionen (z.B. Schulen, Polizei, Gerichte, Sozialbehörde usw.) sollten ebenfalls als eigenständige Lektionen in

Soziale Trainingsprogramme eingearbeitet werden. Die Lektionen würden zum einen der Wissensvermittlung dienen, aber auch Misstrauen und Berührungängste abbauen.¹⁰³ Russischsprachige Jugendliche würden wichtige Verhaltensregeln lernen, wie z.B. die Notwendigkeit einer Krankmeldung in deutschen Schulen, weil die Fehlzeit sonst als unentschuldigt gilt. In russischen Schulen braucht man sich im Krankheitsfall nicht abzumelden. Sobald die Schüler gesund sind, nehmen sie den Schulbesuch wieder auf. – Kenntnisse über demokratisches Rechtsverständnis und die Funktionsweise rechtsstaatlicher Institutionen sind auch für andere jugendliche Straftäter interessant und wissenswert. Entscheidend ist, dass für die Durchführung solcher Lektionen geeignete und ansprechende Methoden gefunden werden.

Die Entscheidung, ob die Teilnahme an einem Gruppentraining geeigneter ist, als die Absolvierung eines Einzeltrainings, sollte für russisch geprägte Jugendliche nach den gleichen Kriterien erfolgen, wie bei anderen Probanden. Ein Einzeltraining bietet den Vorteil, dass der Trainer speziell auf die kulturell bedingten Probleme des einen Jugendlichen eingehen kann. Das Gruppentraining bietet den Vorteil, in der Interaktion mit Gleichaltrigen zu lernen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist jedoch die Gruppenfähigkeit.

5. Chancen und Grenzen sozialpädagogischer Intervention durch Soziales Training

Wenn russischsprachige Jugendliche mit ihren bisherigen Anpassungsversuchen gescheitert sind, haben sie oft aufgegeben, gezielte Integrationshilfen in Anspruch zu nehmen. Die erfolgreiche Teilnahme an einem Sozialen Training kann sie motivieren, es erneut zu versuchen. Verschiedene Träger Sozialer Arbeit, wie z.B. Caritas und DRK, bieten Bewerbungstraining, Computerkurse, Nachhilfeunterricht oder Beratung bei Schulproblemen jeglicher Art an. Jugendzentren veranstalten offene Treffen mit niedrigschwelligen Angeboten, wie Billard, Kicker, gemeinsames Kochen, Partys oder Filmabende. Die Clubs werden von jungen Aussiedlern und einheimischen Jugendlichen besucht. Auf diese Weise finden zwanglose Berührungen der verschiedenen Lebenswelten

¹⁰³ vgl. Kap. 2.2, S. 18 + Kap. 2.4, S. 29

statt. Junge Russlanddeutsche oder Russen können sich auch mal entspannt in ihrer Muttersprache unterhalten oder russische Rockmusik hören.¹⁰⁴

Soziale Trainingsprogramme zeigen solide Erfolge in Bezug auf die Rückfälligkeit der Probanden. Sie beinhalten die Chance, deviante Verhaltensmuster durch Einüben alternativer Verhaltensmöglichkeiten positiv zu verändern. Das Konzept „Training für Jugendliche“ sieht die Führung eines persönlichen Tagebuchs für jeden Teilnehmer vor. Ein Proband setzt sich für jede Woche ein Ziel, um sein Sozialverhalten entsprechend der Lerninhalte einer Trainingssitzung zu korrigieren. Er praktiziert eine neue Verhaltensmöglichkeit in seinem alltäglichen Lebensumfeld, was von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg ist. Im Sozialen Einzeltraining nach dem Konzept „DENKZEIT“ sind die „Hausaufgaben“ das Pendant zum Tagebuch. Bandura stellte fest, dass sich die Chance antisoziale und aggressive Verhaltensmuster dauerhaft zu verändern erhöht, wenn Probanden pro-soziale Verhaltensalternativen erlernt haben und diese in ihrer gewohnten Umgebung einüben. Die neuen Verhaltensmuster werden verstärkt, wenn die Probanden erleben, dass sie damit mehr Erfolg haben und keine strafrechtlichen Sanktionen mehr befürchten müssen. Diese Form des sozialen Lernens ist besonders effektiv für junge Menschen. Erwachsene haben es wesentlich schwerer, delinquente und antisoziale Verhaltensmuster aufzugeben, weil Verhaltensalternativen lästige Verantwortlichkeiten und unsicheren Erfolg mit sich bringen. Für sie ist es oft der leichtere Weg, ihre Gewohnheiten beizubehalten.¹⁰⁵

Die vorgestellten Sozialen Trainingsprogramme folgen den drei Komponenten eines erfolgreichen Modellierungsprinzips. Die Jugendlichen erlernen effektivere Verhaltensweisen, um ihre Alltagsprobleme positiv zu bewältigen. Dadurch gewinnen sie mehr Anerkennung als durch ihre devianten Verhaltensmuster, und brauchen keine negativen Sanktionen mehr zu fürchten. In Rollenspielen und Interaktionsübungen werden die neuen Verhaltensmuster modelliert und eingeübt. In den Sitzungen haben die Jugendlichen reichlich Gelegenheit, unter

¹⁰⁴ Archiv der Jugendkulturen (2003), S. 54 ff

¹⁰⁵ Bandura (1979), S. 272 ff + S. 348

geeigneten Bedingungen mit der notwendigen Anleitung, die alternativen Verhaltensmuster zu trainieren. Entscheidend für einen dauerhaften Lernerfolg sind lohnende Konsequenzen, die durch das veränderte Verhalten hervorgerufen werden, z.B. Erfolgserlebnisse in der Schule oder am Ausbildungsplatz, neue Freunde gewinnen, Erleben von Selbstwirksamkeit anstatt des fatalistischen „sich treiben lassen“ usw. Durch wiederholte Verstärkung gewinnen die neuen Verhaltensmuster an funktionalem Wert und es besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die pro-sozialen Verhaltensweisen von den Jugendlichen dauerhaft übernommen werden.¹⁰⁶

„Den meisten Menschen fehlt nicht die Einsicht, dass sie sich inadäquat verhalten, sondern es fehlen ihnen die Mittel, erfolgreichere Methoden des Verhaltens zu erlernen.“¹⁰⁷

Mangelnde Liebe und Geborgenheit im Kindesalter bewirken bei vielen Jugendlichen feindseliges oder misstrauisches Verhalten, dass es ihnen erschwert, zu anderen Menschen vertrauensvolle, freundschaftliche Beziehungen aufzubauen. Durch die Teilnahme am Sozialen Training wird ihr Selbstwertgefühl gestärkt und ihr Selbstbild erfährt eine positive Veränderung.

„Günstige Veränderungen werden deshalb am besten erreicht, indem man den Menschen hilft, neue Methoden zur Aufnahme von Beziehungen zu entwickeln, die sie liebenswerter machen, und nicht, indem die verloren gegangene Liebe ersetzt wird.“¹⁰⁸

Russischsprachige Jugendliche haben es mitunter durch ihre Sozialisationsbedingungen besonders schwer:

„Sozial und verbal unerfahrene Personen, die nur begrenzte Mittel haben, um mit Streitigkeiten umzugehen, werden wahrscheinlich auf eine geringfügige Provokation hin körperlich aggressiv werden, besonders in Milieus, in denen gewaltsames Verhalten günstig beurteilt wird.“¹⁰⁹

Durch Soziales Training gewinnen sie mehr Freiheit, ihre gegenwärtigen und zukünftigen Probleme auf sozial adäquatere Art zu lösen. Sie lernen, dass körperliche Aggressivität eher mit Unfähigkeit als mit Männlichkeit zu tun hat.

¹⁰⁶ Bandura (1979), S. 279

¹⁰⁷ a.a.O., S. 280

¹⁰⁸ a.a.O., S. 271

¹⁰⁹ a.a.O., S. 282

Die Grenzen sozialpädagogischer Intervention durch Soziales Training sind erreicht, wo Jugendliche nicht gewillt sind, sich zu ändern und an ihren abweichenden Verhaltensmustern zu arbeiten.¹¹⁰ Sie sollten konsequent von Diversionsmaßnahmen ausgeschlossen werden. Denn ihre Absicht ist es, dass Soziale Training zu instrumentalisieren, um mildere Strafsanktionen oder Vergünstigungen im Strafvollzug zu erreichen. Sie könnten die Trainingsziele in den Sitzungen unterlaufen und ggf. auch andere Jugendliche negativ beeinflussen. Instrumentalisierungsabsichten sind für die Trainer nicht immer sofort zu erkennen, denn sie wollen Jugendliche nicht vorschnell negativ beurteilen. Doch wenn während der Durchführung eines Sozialen Trainings deutlich wird, dass ein Jugendlicher nicht ernsthaft mitarbeitet und möglicherweise auch andere in ihrem Lernprozess bremst oder behindert, sollte er nachträglich von der Maßnahme ausgeschlossen werden. Dass diese Möglichkeit besteht, sollten alle Probanden vom Erstkontakt an wissen. Denn die Konsequenz von einem begründeten Ausschluss ist das Inkrafttreten strafrechtlicher Sanktionen durch die Staatsanwaltschaft oder die zuständigen Jugendrichter.

Jugendliche, die in organisierte Kriminalität involviert sind, müssen ebenfalls ausgeschlossen werden. Denn bestehende Abhängigkeiten und Verpflichtungen gegenüber Anführern und Komplizen nehmen ihnen die Freiheit, sich auf ein Soziales Trainingsprogramm einzulassen. Auch wenn nur der begründete Verdacht besteht, dass Jugendliche Kontakte zur organisierten Kriminalität haben, sind sie von der Teilnahme auszuschließen.

Akut drogenabhängige – oder psychisch kranke Jugendliche kommen ebenfalls als Teilnehmer nicht in Frage. Sie brauchen psychotherapeutisch ausgerichtete Hilfsangebote.

Russisch geprägte Jugendliche haben mitunter, je nach persönlichem Sozialisationsverlauf, traumatische Erlebnisse erlitten. Sie wurden möglicherweise Zeugen von Kriegshandlungen in Tschetschenien und / oder

¹¹⁰ vgl. Kap. 2.5, S. 32

haben ihre Eltern verloren. Vielleicht wurde ein Elternteil, oder eine andere nahe stehende Bezugsperson, in Russland ermordet. Oder ein Trauma könnte ausgelöst worden sein, weil Jugendliche Opfer jahrelanger Misshandlung waren. Solche Erlebnisse haben sicher Einfluss auf ihre Denk – und Verhaltensweisen, können aber durch Soziales Training nicht aufgearbeitet werden. Dazu bedarf es psychotherapeutischer Hilfe.

6. Resümee

Trotz alarmierender Presseberichte stellen delinquente deutschrussische und russische Jugendliche eine Minderheit dar. Denn bei der Mehrzahl der russischsprachigen Jugendlichen verläuft die Integration unproblematisch.¹¹¹ Unter diesem Aspekt ist Delinquenz auch unter russischsprachigen Jugendlichen als sozialer Tatbestand zu betrachten, der eine gesellschaftliche Verantwortung mit sich bringt.

Das Auftreten und die hohe Gewaltbereitschaft von vielen russisch geprägten Jugendlichen wirkt auf die meisten Menschen abschreckend, was durch entsprechende Medienberichte noch verstärkt wird. Doch hinter dieser Fassade sind sie zumeist Jugendliche wie andere auch, die auf dem Weg sind, um sich selbst und ihren Platz im Leben zu finden. Sie spüren die Ablehnung in der deutschen Gesellschaft und schotten sich ab. Den meisten Jugendlichen ist bewusst, dass es in ihrem Leben gerade nicht gut läuft. Sie leiden unter Zukunftsangst und Resignation. Sie haben Fragen und suchen Orientierung. Mit ihren Wertvorstellungen und Maßstäben ecken sie oft an oder stoßen auf Unverständnis. Genauso unverständlich sind ihnen oft die deutschen Regeln des Zusammenlebens und sie fühlen sich mit dem fremden Gesellschaftssystem überfordert. Mitunter leben sie isoliert unter ihresgleichen in gettoisierenden Neubaugebieten. Viele Jugendliche erleben, wie ihre familiären Bindungen durch den „Kulturschock“ und / oder eine problematisch verlaufende Integration zerbrechen. Sie sind gefährdet, sich auf Dauer in subkulturelle Gruppierungen zu verstricken oder in die organisierte Kriminalität involviert zu werden.

¹¹¹ vgl. Kap. 2.4, S. 31

Es gibt bereits vielerorts differenzierte Integrationsangebote für deutschrussische Aussiedler, die geeignet sind, Jugendliche bei der Bewältigung ihrer vielfältigen Probleme zu unterstützen. Doch die Hemmschwelle, solche Angebote zu nutzen, ist hoch. Deshalb ist es wichtig, dass professionelle Helfer wie Sozialarbeiter, Psychologen, Erzieher und Lehrer sich mit dem kulturellen Hintergrund dieser Jugendlichen auseinandersetzen, um ihr Verhalten, ihre Art zu denken und ihre Wertvorstellungen zu verstehen. Kulturelles Hintergrundwissen ist oft ein entscheidender Schlüssel, um die Jugendlichen mit professioneller Hilfe zu erreichen.

Soziale Trainingsprogramme können durch entsprechende Kenntnisse so modifiziert werden, dass auch russischsprachige Jugendliche von der positiven Veränderung im Sozialverhalten, die sie bewirken, profitieren können. Auf diese Weise würden ihre sozialen Kompetenzen erweitert, und sie würden gleichzeitig die Funktionsweise ihrer neuen Lebenswelt kennen lernen. Es könnten freundschaftliche Kontakte zu einheimischen Jugendlichen entstehen, die ebenfalls wichtig sind, um eine positive Integration zu erreichen. Russisch geprägte Jugendliche haben oft ein kollektivistisches Weltbild. Sie orientieren sich in erster Linie an ihrer Familie und an ihrer ethnischen Zugehörigkeit. Doch die meisten von ihnen sind durchaus offen für freundschaftliche Kontakte, auch zu einheimischen Gleichaltrigen.

Deutschrussische und russische Jugendliche fühlen sich manchmal zerrissen zwischen ihrer alten und der neuen Lebenswelt. Es ist wichtig ihnen die Sicherheit zu vermitteln, dass beide Lebenswelten sich nicht ausschließen müssen. Es gibt viele Möglichkeiten, auch russische Kulturwerte zu bewahren und weiterhin zu pflegen. Beispielsweise gibt es seit 1999 eine russlanddeutsche Jugendorganisation, die sich „Deutsche Jugend aus Russland e.V.“ (DJR) nennt. Die DJR hat bundesweit ca. 7000 Mitglieder in rund 50 Landes – und Kreisgruppen. Ihre Hauptaufgabe sehen sie in der Kulturarbeit, vor allem auch um das Selbstbewusstsein junger Aussiedler zu stärken. Ihr Programmangebot ist vielseitig: Orientierungs – und Multiplikatorenseminare, Freizeit – und Begegnungswochenenden, so wie verschiedene Projekte in den Bereichen

Integration, Kultur, Sport und Bewährungshilfe. Die DJR ist auch aktiv in der Drogen – und Gewaltprävention.¹¹²

Durch die anhaltenden wirtschaftlichen Probleme in Deutschland werden auch die Ressourcen in der Sozialen Arbeit immer geringer. Die Belange unterstützungsbedürftiger Gruppen müssen zunehmend gegeneinander abgewogen werden. Die Jugendarbeitslosigkeit erschwert die Integration junger Aussiedler in den Arbeitsmarkt. In dieser Situation ist es nicht hilfreich, dass in den Medien oft noch eine ablehnende Haltung gegenüber russisch geprägten Jugendlichen geschürt wird. Viele von ihnen haben die deutsche Staatsangehörigkeit. Deshalb gebietet es die Fairness, dass trotz der kulturellen Unterschiede, delinquente russischsprachige Jugendliche die gleichen Chancen erhalten wie andere Jugendliche, die aufgrund von Sozialisationsdefiziten und mangelnder Handlungskompetenz mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind.

¹¹² Archiv der Jugendkulturen (2003), S. 92 ff

7. Literaturverzeichnis

Archiv der Jugendkulturen (Hrsg.): Zwischenwelten – Russlanddeutsche Jugendliche in der Bundesrepublik, Berlin 2003

Bandura, A.: Aggression – Eine sozial-lerntheoretische Analyse, 1. Aufl., Stuttgart 1979, S. 271 – 287 + S. 339 – 351

Benes, M.: Die weltanschauliche Erziehung als Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft in der Sowjetunion von 1945 bis 1986, Berlin 1989, S. 42 – 68 + 92 – 162

Bibliographisches Institut, FA Brockhaus AG (Hrsg.): Multimedial 2002 premium DVD, Mannheim 2001

Colla, H. E. / Scholz, C. / Weidner, J. (Hrsg.), Konfrontative Pädagogik, Mönchengladbach 2001, S. 9

Ehlers, K.: Russland: Aufbruch oder Umbruch?, Dornach 2005

Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama – über Erziehung und Nicht-Erziehung, 10. Aufl., Berlin 2000, S. 92 – 100 + 144

Forschungsprojekt „Soziale Arbeit mit delinquenten Jugendlichen“ an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): „Denkzeit“ – ein Sozialkognitives Einzeltraining, Berlin 2001

Kohlberg, L. / Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: *Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral*, Weinheim / Basel 1978

Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1995

Lamnek, S.: Theorien abweichenden Verhaltens, 7. Aufl., München 2001, S. 108 ff / S. 114 – 121 / S. 91 – 94 / S. 154 ff / S. 182 ff

Lamnek, S.: Neue Theorien abweichenden Verhaltens, 2. Aufl., München 1997, S. 21 f / S. 275

Liegle, L.: Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion, Berlin 1970, S. 26 – 39 / 55 – 73 / 124 – 196

Otto, M. / Pawlik-Mierzwa, K.: Kriminalität und Subkultur inhaftierter Aussiedler, in: *Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte u.*

Jugendgerichtshilfen e.V. (Hrsg.), DVJJ – Journal Nr. 172, Hannover 2001, S. 124 – 132

Petermann, F. / Petermann, U.: Training mit Jugendlichen – Förderung von Arbeits – und Sozialverhalten, 6. überarbeitete Auflage, Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 2000, S. 26 – 32 + 109 – 146

Piaget, J. / Fatke, R. (Hrsg.): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Stimmer, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, München 2000, S. 438 + 654

Tillmann, K.-J.: Sozialisierungstheorien, 10. Aufl., Hamburg 2000, S. 78 ff / S. 89 – 96

Tolstoj, Leo / Waldmann, G. (Hrsg.): Volkserzählungen, Stuttgart 2005, S. 40

Ullrich, V. / Berie, E.: DIE ZEIT – Der Fischer Weltalmanach – Russland und der Kaukasus, Frankfurt a. M. 2005, S. 13 + 175 / S. 136 – 164

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit „Soziales Training für delinquente deutschrussische und russische Jugendliche“ ohne fremde Hilfe, nur unter Verwendung der im Literaturverzeichnis aufgeführten Quellen und Hilfsmittel, selbständig verfasst habe.

Hamburg, den 17. 07. 05

Antonia Krämer